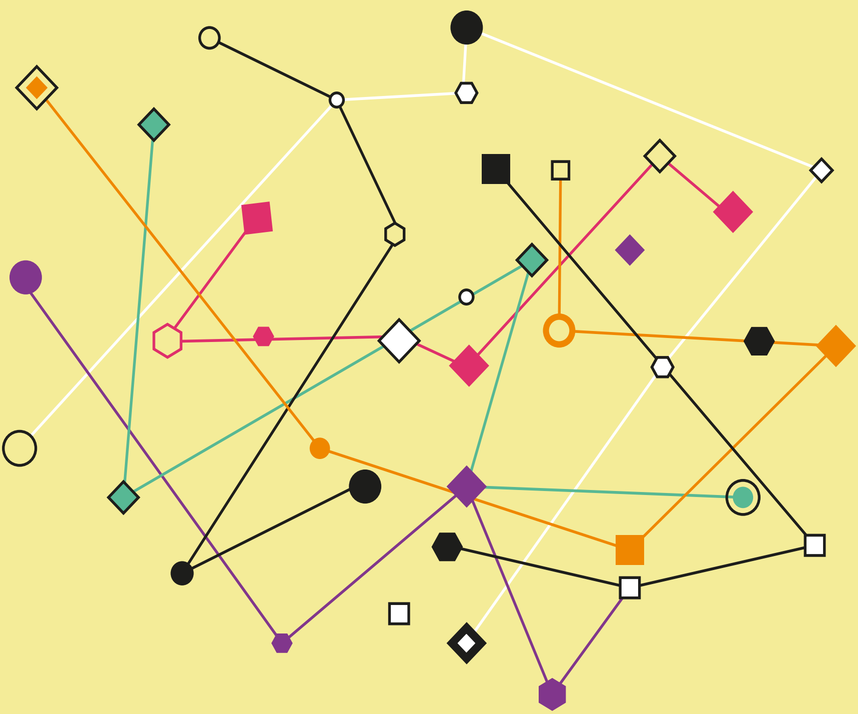
editoras

Mónica M. Maldonado
Silvia M. Servetto

Etnografías en tramas locales

Experiencias escolares, apuestas y desafíos



UNC Universidad Nacional de Córdoba

CLACSO

Etnografías en tramas locales
Experiencias escolares, apuestas y desafíos

Etnografías en tramas locales: experiencias escolares, apuestas y desafíos / Carolina Saiz ... [et al.]; editado por Mónica M. Maldonado; Silvia Servetto; prólogo de Elena L. Achilli. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Córdoba: Universidad de Nacional de Córdoba (UNC), 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-722-849-6

1. Etnografía. 2. Educación Secundaria. I. Saiz, Carolina II. Maldonado, Mónica M., ed. III. Servetto, Silvia, ed. IV. Achilli, Elena L., prolog.

CDD 305.8

Diseño y diagramación: Eleonora Silva
Arte de tapa: Dominique Cortondo

Etnografías en tramas locales
Experiencias escolares, apuestas y desafíos

Mónica M. Maldonado y Silvia M. Servetto
(editoras)

UNC Universidad Nacional de Córdoba

CLACSO

CLACSO
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES
CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

Etnografías en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos (Buenos Aires: CLACSO, marzo de 2021).
ISBN 978-987-722-849-6

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Índice

Presentación y agradecimientos

Mónica M. Maldonado

Este libro pone a disposición parte de los resultados de un equipo de investigación que se fue consolidando a lo largo de un prolongado período de trabajo conjunto desde 2004 hasta 2018. Armar el libro implicó un tiempo extra y cuando ya estaba listo para entrar a la editorial, nos encontramos con algo inesperado, la pandemia por Coronavirus 19. Esperamos que más allá de las modificaciones a futuro en el sistema educativo, que seguramente traerá aparejado este lamentable fenómeno mundial, el trabajo aporte para reconocer huellas, marcas, palabras, emociones y contrariedades de diferentes jóvenes y procesos de escolarización en Córdoba (Argentina) y sea útil para planes pedagógicos futuros.

Quienes integramos el mismo, a la par que trabajábamos en docencia de todos los niveles, lo hicimos en investigación. Para algunas colegas docentes universitarias, siempre indagar el mundo escolar es en sí mismo un desafío; para quienes ejercen como profesores y profesoras de secundaria, primaria o superior, el trabajo de investigación de ámbitos de labor cotidiana constituye una apuesta significativa.

Como se podrá observar, cada uno de los capítulos que aquí se presentan, son parte de un núcleo de ideas que constituyeron temas de tesis doctorales, de maestría, especialización y tesinas de grado. Tuve el honor de ser reconocida por cada uno de los autores para

ser directora o codirectora de sus trabajos, lo que significó trabajo conjunto, escuchas múltiples y aprendizajes compartidos. El proceso intelectual resultante fue rico en lecturas, matices, discusiones grupales, puestas en común en congresos y jornadas.

El tema del libro son las experiencias escolares diversas y desiguales en particulares contextos políticos, institucionales y sociales de Córdoba, Argentina. Pero hablar de experiencias escolares es imposible si no están mediadas por maestras y maestras y diferentes tipos y orientaciones escolares.

Las escuelas y sus docentes dejan huella. Por ínfima que sea, por acción, omisión, silencio ante una injusticia, igualdad y respeto en el trato, afecto, expectativas en las posibilidades de sus estudiantes, estímulos entre otros. Creo que pocos docentes conocemos o somos capaces de reconocer hasta qué punto lo dicho, actuado o supuesto ha marcado a los y las estudiantes.

Albert Camus[1] le escribió a su maestro en Argelia con motivo de haber recibido el Premio Nobel de Literatura la siguiente carta:

> 19 de noviembre de 1957
>
> Querido señor Germain:
>
> Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo, pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, a pesar de los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.
>
> Lo abrazo con todas mis fuerzas
>
> Albert Camus

[1] Camus, A. 2005 *El primer hombre* (trad. Aurora Bernández) (Buenos Aires: Tusquets) p. 295.

Trabajo y corazón generoso dice Camus. Cuántos y cuantas docentes de nuestro medio ponen todos los días esfuerzo, compromiso y afecto en la tarea y sus estudiantes les reconocen de alguna forma en algún momento de la vida...

En nombre de los y las autores de este libro queremos agradecer a los estudiantes, tema central de este libro, que siempre colaboraron con su opinión sincera, aguda y espontánea; a los y las docentes, personal de dirección y auxiliares escolares que habilitaron el ingreso a sus espacios de trabajo; a los padres y las comunidades que colaboraron con trabajos escolares, entrevistas y puntos de vista tanto en el medio rural como urbano.

Al Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba que siempre nos albergó y especialmente al Área de Educación del mismo, que organizó jornadas y editó revistas donde pudimos poner en discusión avances y encrucijadas del análisis con otros colegas interesados en la temática.

A la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC por habernos apoyado con sus subsidios y evaluaciones.

Queremos reconocer asimismo el aporte de los y las colegas de la Red de Investigadores de Antropología y Educación (RIAE) que cada dos años se reúne a dialogar de manera desacartonada sobre las investigaciones de los equipos que la integramos desde 2010.

A CLACSO por facilitar la impresión y divulgación del trabajo, muchísimas gracias.

Por último, no quiero dejar de mencionar a Silvia Servetto, Guadalupe Molina y Carolina Saiz por haberme insistido y apoyado de diferente forma para concretar esta publicación.

Mónica M. Maldonado
Córdoba, marzo de 2021

Prólogo

Elena L. Achilli

Es un honor haber sido convocada para redactar el prólogo de este libro. Se trata de un texto de suma importancia que posibilita conocer un conjunto de experiencias de adolescentes y jóvenes en la trama contextual de las últimas décadas. Considero, por diversos motivos, que estamos frente a una obra de referencia para entender mutaciones y continuidades de la vida juvenil en su tránsito por la escolaridad secundaria. De ahí que trataré de destacar lo que considero los aspectos relevantes que potencian tales aportes.

La perspectiva teórica metodológica en la que se sustenta, refiere a una etnografía prolongada en el tiempo y en las tramas locales de la provincia y ciudad de Córdoba (Argentina) que contribuye a comprender en profundidad diversas dimensiones puestas en juego en las experiencias de adolescentes y jóvenes, de diferentes pertenencias sociales en sus múltiples interacciones. Ello permite señalar un doble aporte. Por un lado, la densidad de las heterogéneas y variadas descripciones explicativas de la vida juvenil. Por el otro, esa compleja particularidad local permite desplazar indagaciones y comparaciones con procesos de otras regiones.

Vinculado a lo anterior, este enfoque implica articular distintas escalas de la vida juvenil desde principios de los años 2000 hasta 2019

con las transformaciones de las políticas y las condiciones socioeconómicas de ese tiempo histórico. Se despliegan así los modos en que esas "temporalidades sociopolíticas se van superponiendo" entre lo que fue, lo que queda y lo que se transforma al interior de las cotidianeidades escolares y, por ende, se juega en los procesos juveniles.

A diferencia de muchos trabajos que se limitan a analizar los jóvenes en sus prácticas específicas, en este texto, además de lo que hemos mencionado anteriormente en el sentido de su inscripción contextual y sumergidos en los cambios políticos, también son analizadas en sus relaciones intergeneracionales en distintos espacios, particularmente, con los docentes y directivos de las instituciones educativas. Los jóvenes son considerados como sujetos que se van configurando en las experiencias escolares y fuera de ellas. De tal modo, se vinculan los estudios sobre jóvenes y escolaridad que suelen circular como campos diferenciados.

Se trata de un texto que recorre la vida juvenil con consistencia y sensibilidad social mostrando distintos procesos. Así proponen explicaciones que van desde la presencia de los lenguajes digitales y sus prácticas escolares y populares; las tensiones que se abren con las políticas educativas de inclusión para jóvenes que viven en condiciones de pobreza; los procesos de socialización y escolarización de sectores medios altos en escuelas confesionales católicas escasamente tratados en Argentina; los relatos de jóvenes que explicitan sus trabas en el contexto de un particular programa para finalizar la escuela secundaria hasta las experiencias de las y los estudiantes en los que se vincula escuela y museo en los dos últimos artículos del libro.

Finalmente, quisiera poner de relieve el hecho de que este texto emerge en un tiempo de pandemia que, seguramente, transformará las experiencias escolares de jóvenes y adolescentes. No obstante, el conjunto de los artículos brinda una documentación profunda y heterogénea de diversos procesos que permitirán explorar desde una mirada distanciada múltiples huellas de la vida juvenil en los tiempos por venir.

Introducción
Coordenadas históricas y condiciones institucionales

Mónica M. Maldonado

El libro que presentamos es fruto de una investigación de muchos años. En este trabajo se trató de comprender la manera en que los y las adolescentes, jóvenes[1], transitaban su escolaridad secundaria. Como equipo de investigación comenzamos en el año 2004 con un proyecto de investigación denominado "Las relaciones sociales en la escuela media"[2], donde nos preguntábamos sobre la manera en que los estudiantes se relacionaban entre sí, con los adultos y con las instituciones donde cursaban su escolaridad. Éramos conscientes de que la escuela no era solo un edificio ni un plantel docente, sino que

[1] Quienes escribimos este libro reconocemos y apoyamos las diferentes identidades de género y la lucha por romper con estereotipos heteronormados. Sin embargo, admitimos que a nivel del lenguaje todavía falta encontrar un acuerdo que haga menos farragosa la lectura y comprensión de un texto. En ese sentido usamos las y los en la mayoría de los casos pero no siempre. Rogamos a quien lee sepa comprender.

[2] Establecido en el Centro de Investigación María Saleme de Burnichón de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, con financiamiento de SECYT-UNC de los diferentes proyectos de este equipo de investigación desde el 2004 hasta 2017.

constituía un entramado de posibilidades, regulaciones y tensiones tanto hacia el interior, como hacia el exterior de sí misma. De esta manera, el comportamiento y la experiencia de los alumnos se encuentran condicionados por ese conjunto de normas, regulaciones y tensiones que se constituyen dentro de las instituciones, pero que también marcan su vida cotidiana.

Durante el 2004 transitamos años de turbulencia producto de la crisis institucional del país desatada en el año 2001 y fuimos acompañando el derrotero de seis escuelas de gestión estatal y de estudiantes a lo largo de cinco años de trabajo de campo. Tiempo en el que pudimos percibir cambios de clima en las escuelas acompasadas a las macro condiciones socioeconómicas.

Si hacemos historia consideramos que la política de los años noventa,

> se constituyó en un espacio de fluido cumplimiento de las directivas del Banco Mundial, que propugnaban la descentralización de los sistemas escolares, su paulatina transferencia al sector privado, el desfinanciamiento de la educación pública de nivel medio y superior, la flexibilización de la contratación docente y la aplicación de programas focalizados a los sectores sociales que estaban en situaciones límites desde el punto de vista social y la seguridad. La educación, que había sido considerada tradicionalmente en la Argentina un bien social, comenzaba a considerarse como un elemento de mercado que debía ser regulado por la ley de la oferta y la demanda. La discusión sobre dicha cuestión penetró fuertemente entre los educadores argentinos (Puiggrós, 2008: 185).

Como señala Huergo “La escuela [fue perdiendo] paulatinamente su carácter sociocultural interpelador y su imagen de agencia ligada al ascenso social, a la inserción en el mundo laboral y a la construcción de la sociedad política” (2011: 17).

Cuando iniciamos nuestra investigación percibimos que las temporalidades sociopolíticas se superponen entre lo que fue y lo que queda como marca de esos procesos, aún presentes, que conviven

con nuevas decisiones gubernamentales. Durante el proceso neoliberal menemista las escuelas, lejos de estar ocupadas en la construcción de conocimiento y la socialización de los jóvenes, actuaron en otros escenarios, el de las burocracias, urgencias, conflictos, peleas, donde pareciera "que la obra central se desarrolla en los intervalos. El primero y segundo acto están siempre ocupados por cuestiones aledañas (...) para poder subsistir en una época de ajustes y privatizaciones donde todo parece atentar contra la educación pública" (Maldonado, 2000[3]: 39).

En los relatos de directivos, docentes y alumnos, los avatares vividos durante el neoliberalismo estaban a flor de piel y, tanto unos como otros, remarcaban que vivían años caóticos. Distintos fragmentos del trabajo de campo señalan que el año 2003 había sido muy difícil, ocurrieron situaciones de violencia y agresión entre alumnos/as, hacia docentes y hasta con vecinos de la escuela; robo de útiles escolares, dinero y equipamiento escolar acrecentaron el abandono producto de la desinversión educativa de aquellos años. Los recambios del personal docente y el ensayo de algunas estrategias, como implementar talleres con dos profesores frente a un curso, para intentar evitar situaciones de agresión en el desarrollo de las clases, son algunos síntomas de un clima institucional que los adultos no podían manejar o encauzar. Los mismos estudiantes señalaban la falta de sanciones u otras medidas desde las autoridades escolares frente a ciertas prácticas transgresoras como fumar o beber alcohol dentro de la escuela, romper las instalaciones o prender fuego en algún curso. Inclusive varias veces, para disipar disturbios o amedrentar al alumnado, se llamó a la policía.

Por otro lado, ante una cuestión que no parecía zanjarse dada la evidencia del desgranamiento en diferentes escuelas y cursos, la

[3] *Una escuela dentro de una escuela* es un trabajo que logró capturar un proceso complejo de cambios sociales y educativos promovidos por las políticas neoliberales implementadas durante la década de los años noventa, a partir de los avatares de una escuela de gestión estatal y las relaciones sociales de un curso de secundaria de la ciudad de Córdoba.

política del gobierno provincial desde 2004-2007 insistió en "contener" a los alumnos y mantenerlos dentro de las instituciones el mayor tiempo posible. Sin embargo, el mandato no vino acompañado de recursos técnicos, pedagógicos, ni económicos. Quedó librado al ingenio y voluntad del personal de la escuela, la manera de lograr la deseada "contención". Asimismo, las condiciones de precariedad e inestabilidad en las que se encontraban docentes y directivos en distintas escuelas tampoco ofreció un marco propicio y adecuado para cumplir con este objetivo. La "contención" ordenada por el Ministerio, se ejerció fundamentalmente sobre los dispositivos de evaluación, disciplina y registro de faltas y en menor medida mediante el vínculo que algunos preceptores y profesores ofrecieron a sus alumnos. En el día a día escolar las únicas herramientas para tan compleja tarea fueron las negociaciones, concesiones y multiplicación de oportunidades para retenerles, por lo menos hasta que finalizara el año.

Las profundas huellas de años pasados se superponen en la temporalidad y es por ello que registramos que en una de las escuelas para el año 2005 se contabilizaron ocho directores en tan solo nueve años[4]. Los recambios en el personal directivo, algunos bajo la figura de director precario[5], fueron un rasgo distintivo de la historia de una de las escuelas, pero también una señal de los tiempos que corrían, ya que fue estrategia del gobierno provincial para reducir el gasto público, propiciar jubilaciones anticipadas de sus empleados. Sin duda, la autoridad escolar, la conducción pedagógica de la escuela y el clima institucional se vieron afectados considerablemente con tantos cambios. Muchos estudiantes abandonaron las escuelas, otros fueron cambiando de turno, de sección y solo unos pocos concretaron a

[4] Los que más permanecieron en el cargo lo hicieron por un período de dos años, la directora que menos duró estuvo dos meses. Esta situación sugiere un paralelismo con el recambio de cinco presidentes en dos semanas ocurridos en el año 2001 en Argentina.

[5] En el sistema educativo cordobés se creó en los noventa la figura de "director precario", con la cual el Ministerio de Educación intenta subsanar las acefalías institucionales producidas por las demoras en los nombramientos directivos. El cargo se cubre transitoriamente con algún docente, entre los más antiguos de la escuela.

término su secundaria, situación que fue poco a poco mejorando en términos de estabilidad y confianza en las escuelas.

Los desafíos y logros que abrió aquel proyecto de investigación ("Las relaciones sociales en la escuela media"), dieron paso a uno nuevo denominado "Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos socio-históricos"[6], cuyo inicio fue en el 2010, que amplió la mirada a otras experiencias de escolaridad que excedían la escuela secundaria, pero permitían observarla y confrontarla con otras prácticas. Se buscó reconstruir experiencias de escolaridad relacionadas con distintos contextos institucionales, históricos y sociales; ello brindó un cúmulo de material empírico y un conjunto de reflexiones colectivas que dieron paso a distintos ejes de indagación: se abordaron temáticas de comunicación, género y sexualidades[7], procesos de escolarización en escuelas públicas y en privadas confesionales, desigualdad social y escuela, experiencias escolares y museo, las dos últimas en localidades del interior provincial. La continuidad en el trabajo con contextos institucionales particulares y en torno a algunas temáticas fue un rasgo de la indagación que valoramos especialmente. Tanto las políticas educativas como las prácticas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes se han modificado al ritmo de las transformaciones sociales, políticas, económicas y comunicativas. Nuestro equipo registró diferentes momentos y a la vez reflexionó acerca de algunas continuidades. El trabajo en distintos espacios socioeducativos permitió confrontar las desiguales experiencias que tramitan tanto escuelas como jóvenes en Córdoba, al descubrir sus particularidades, así como las tensiones y desafíos que implican.

Este proyecto de investigación se inició en un nuevo marco de leyes a nivel nacional que ampliaron derechos en distintos órdenes de la vida ciudadana e involucraron las instituciones escolares. Este marco regulatorio abrió una serie de potencialidades y desafíos en

[6] El proyecto se denomina "Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos socio-históricos", SECYT- UNC 2010/17.

[7] Ver Molina, Guadalupe 2013 *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas* (Buenos Aires: Miño y Dávila).

las instituciones que también de diferentes maneras tuvieron incidencia en los estudiantes. Partimos de considerar la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo 2005[8] y la Ley de Educación Nacional 2006 que estableció la universalización del Nivel Inicial, la obligatoriedad del Nivel Medio bajo el principio de la igualdad e inclusión social que posibilitó de forma universal la incorporación de la primera generación de jóvenes de los sectores populares a la secundaria, factor que suma complejidad a la relación entre la escuela y sus estudiantes. La Ley Nacional de Educación que también fortalece la política en patrimonio cultural explicitada entre sus fines (cap. II Art 11 c "Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de los conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural") y promueve programas en apoyo a la lectura, a las bibliotecas escolares y populares, así como a las orquestas infantiles y juveniles entre otros. En ese contexto, la educación fue pensada como un derecho, implementando un conjunto de políticas y dispositivos tendientes a hacer efectivo ese bien social. En tal sentido, se promovió una mayor inversión en educación, construcción de escuelas, becas estudiantiles, apoyos materiales a las familias para sostener la escolaridad de los hijos. Por otro lado, se crearon nuevas figuras institucionales, tutores, coordinadores de cursos, cargos docentes, distribución de netbooks a docentes y alumnos, con el fin de establecer mejores condiciones de escolaridad para niños, niñas y jóvenes.

Ante un diagnóstico de fragmentación social y educativa, la ley promovió mayor homogeneidad estructural y curricular y se propició la intervención del Estado como garante de las acciones educativas. La oferta educativa tendió a proveer una base de igualdad, un

[8] La norma prevé un incremento paulatino del presupuesto para la educación, la ciencia y la tecnología durante 2006 y los próximos cuatro años, en los cuales la inversión para el área aumentaría del 4% del producto bruto interno hasta llegar al 6% en 2010.

tratamiento diversificado en procura de la equidad y el respeto por las diferencias (Carranza, 2011).

Una serie de medidas se generaron a nivel nacional y provincial entre los años 2008 y 2015; entre ellas se pueden mencionar distintos programas y proyectos tendientes a promover la inclusión de amplios sectores de jóvenes excluidos del sistema educativo. A nivel nacional se pueden mencionar el Plan Fines, Conectar Igualdad, Nuestra Escuela, Programa de Educación Sexual Integral, Fortalecimiento de Escuelas Técnicas, Ponele Título a tu Secundario, Centro de Actividades Juveniles, Programa de Radio Escolares, Programa de Mejoramiento Institucional (PMI), PNFP, entre otros, que tenían como objetivo crear formas alternativas de participar o aprender en las escuelas. A nivel provincial, se sumaron los programas educativos PIT, PROA, Boleto Educativo Gratuito, que confluían en el mismo objetivo de lograr la permanencia, terminalidad y calidad en los estudios secundarios.

En las escuelas y desde los relatos de los directivos[9], muchos de estos planes y programas fueron apropiados por las instituciones y puestos en marcha de diferentes maneras. Los materiales, como libros de lectura, netbooks, gabinetes de ciencias naturales, equipamiento para educación física y materias artísticas, equipos de sonido, cañón y herramientas para escuelas técnicas, fueron insumos que llegaban directamente a cada una de ellas. Varias directoras entrevistadas lo valoran positivamente. Una de ellas lo expresaba del siguiente modo:

> Un mérito importante del gobierno anterior fue que esos equipamientos llegaban directamente a la escuela. Desde que estoy en la gestión,

[9] Durante los años 2016-2017 se realizaron entrevistas semi-estructuradas a directivos de escuelas públicas y privadas, ubicadas en diferentes barrios y zonas de la ciudad. Nos interesaba indagar, desde su perspectiva, cómo encararon la tensión obligación-derecho, cuáles fueron los obstáculos que encontraron para llevar a cabo sus proyectos y cómo los acompañaron autoridades ministeriales y supervisores. Dos elementos claves aportaron estas entrevistas: las políticas públicas y la temporalidad vivida desde las instituciones.

> los materiales (los programas no, esos pasan por los ministerios provinciales) llegan directamente a la escuela. Los trae el Correo Argentino, desde las netbooks hasta los libros, las bibliotecas (Directora 2016).
>
> Esta escuela ha recibido libros y netbook para todos los niveles, anualmente. Hemos recibido un gabinete móvil de ciencias naturales para primaria, equipamiento para la orientación de educación física y equipamiento para la orientación de arte, con equipos de primer nivel marca Sony, de música, videograbadoras... que no hay en todos lados... La orientación de Arte es en audiovisual... Eso fue lo último que recibimos como en octubre de 2015... Después de eso ya nada... (Directora 2017).

Conectar Igualdad fue también un programa valorado por directivos de los colegios ya que accedieron al mundo de la tecnología, no solo los adolescentes más carenciados, sino también muchos docentes que por primera vez tuvieron su computadora personal. Si bien las autoridades reconocen que hay docentes que todavía no hacen uso de estos recursos en el aula, otros, en cambio, supieron aprovecharlo creativamente e inclusive lograron incorporar los celulares al trabajo áulico.

Ante la pregunta de si continúa Conectar Igualdad, nos informaban, en la mayoría de los casos, que las netbooks de los alumnos y profesores que mandaron a arreglar no habían regresado y que ya desde el año pasado no "llegaron las netbooks nuevas" para los alumnos nuevos... "y todas las que están en service no han vuelto... no tenemos respuesta de Conectar Igualdad". Continúan diciendo que formalmente sigue existiendo, pero cada vez con menos equipamiento y menos directivas de acción. En Córdoba, la provincia ha tomado un poco la iniciativa, pero "como se quedó sin los fondos, lo que hace es venir alguien del Ministerio a dar algún curso, alguna charla a los profesores y no mucho más que eso".

Pese a un sentido común que habitualmente descalifica al trabajo docente con comentarios de "baja calidad", "no saben del tema" o "les falta capacitación", encontramos en sus relatos descripciones sobre las tramas sociales que se tejen en la comunidad que muestra conocimiento de la población educativa, desde un lugar que los

antropólogos consideran un principio etnográfico: “estar ahí”, principio que si bien no es suficiente para “comprender” en el amplio sentido de la palabra, no es menor a la hora de planificar y llevar a cabo actividades de intervención como la enseñanza.

Los docentes y directivos/as saben muchas cosas de los estudiantes: dónde viven, cómo viven, qué les falta y qué les preocupa. Un conocimiento práctico adquirido en la práctica, producto de la misma práctica y ámbito donde solo suceden interacciones reales y concretas. Como señalan los directivos de las instituciones, es evidente que se pierden muchos alumnos en el camino, más allá de los planes y voluntades individuales, pero, al mismo tiempo, relatan cómo año tras año mejoraron la cantidad y la calidad de los egresados de las escuelas secundarias.

El Plan de Mejora Institucional fue aprovechado para generar cursos de apoyo a cargo de tutores y horas de clases extras a estudiantes, dictadas por algunos profesores de la misma escuela, que tenían como objetivos, no solo apoyar en las materias más complejas como matemáticas y lenguas, sino además generar vínculos más estrechos entre estudiantes y con los mismos docentes, buscando afianzar la permanencia de los y las jóvenes en la escuela. Esta política estaba orientada especialmente hacia los jóvenes del primer ciclo donde se observaban mayores dificultades con las evaluaciones, el cursado y la convivencia. También fue utilizada para apoyar el trabajo pedagógico (aprender a estudiar, a leer, a organizar la información) con alumnos y alumnas que adeudaban la tercera materia. Posibilitó disminuir la repitencia y evitar “arrastrar el cúmulo de materias adeudadas que lleva, en muchos casos al abandono”.

> Lo del PMI fue haciendo que bajara el índice de repitencia. Por ejemplo, de 35 alumnos a 25 alumnos y de 25 a 19 alumnos. Eso fue hasta el anteaño... El año pasado fue un programa institucional propio, por fuera del PMI (Vicedirectora 2017).

Los y las directoras insisten en el carácter procesual de las transformaciones desde el tiempo medido no en la inmediatez, sino en el

mediano y largo plazo. Las temporalidades yuxtapuestas en las que se inscriben las prácticas educativas y las políticas gubernamentales son traducidas en programas y proyectos. La forma relativamente continua de un proceso hacia una dirección planificada, en estos casos de mejorar año a año la tasa de egreso o la tasa de permanencia en la escuela, da cuenta que los logros se producen en un marco de referencia social que tiene movimientos lentos, lleva años e incluso décadas. Pero esa lentitud en la temporalidad de los logros, se profundiza hasta desvanecerse con los cambios bruscos ocurridos a nivel nacional entre 2016 y 2019 con un fuerte desfinanciamiento, que incluyó el cierre de planes y programas ministeriales a nivel nacional. En ese nuevo marco, se tornó urgente mostrar buenos resultados para contar con el presupuesto destinado al funcionamiento de la escuela, que ya no se medía según las necesidades sino según "la cantidad de alumnos y dinero ejecutado en años anteriores".

Los proyectos o los programas que "bajan" desde el Ministerio, suelen demorarse en su consolidación por la sencilla razón de que, en la vida cotidiana, los docentes y directivos resuelven problemas y necesidades urgentes provocados por los mismos cambios de rumbo político, cuya temporalidad suele ser más breve y volátil.

La exigencia de resultados inmediatos por parte de los ministerios y la opinión pública no es congruente con los tiempos escolares y de los jóvenes estudiantes. En educación, pensar el tiempo de manera plana y regirse solo por estadísticas que trabajan sobre lo aparente, es parte del uso del tiempo que desde el poder se puede hacer en relación con el presente y el provenir.

Acerca del trabajo teórico metodológico

Esta indagación se sustenta en la perspectiva socioantropológica ya que permite mirar desde adentro, en dimensiones minúsculas, los modos en que las y los estudiantes adolescentes tienen de acercarse, distanciarse, formar grupos, clasificarse y habitar con otros la escuela. En

los trabajos de corte etnográfico se busca indagar desde la perspectiva de los actores, de la observación y participación en el lugar. Dado el enfoque elegido, nos implicamos en la construcción de un tipo de preguntas de investigación y un proceso de trabajo de campo prolongado.

En las instituciones, previo acuerdo con las autoridades del establecimiento, se realizaron entrevistas con cada uno de los grupos que integran los cursos abordados, así como con preceptores, directivos, docentes y en algunos casos con padres. Realizamos además observación y registro de diferentes espacios de interacción, tales como aulas, patios, momentos de entradas y salidas de jornada escolar.

Cuando hablamos de enfoque antropológico estamos haciendo referencia a varios aspectos que se complementan y entrecruzan. Implica una mirada, una inscripción que fija lo que ocurre en un tiempo efímero y un texto. Y este es uno de los retos más difíciles del enfoque antropológico: poder dar cuenta de lo observado, ordenarlo en un texto inteligible donde tanto el referente empírico se presentifique abriendo nuestros sentidos, como la teoría aporte categorías para ese análisis particular atravesado por múltiples dimensiones.

Uno de los problemas más frecuentes de este tipo de abordajes es el de quedar atrapado en la pura descripción para terminar luego en un análisis casi "ingenuo" donde todo se explica desde el lugar de los sujetos. Otro de los problemas suele ser el de "encasillar" o "aprisionar" el referente empírico para que se ajuste al marco teórico escogido. En este sentido, guiar el análisis desde una sola perspectiva teórica, utilizando algunos autores como "tutores teóricos" puede ser peligroso a la hora de definir nuestra propia mirada, en la medida en que puede quitarle riqueza a la complejidad que presenta la vida cotidiana de las escuelas.

La flexibilidad entre teoría y trabajo de campo que este modo de trabajo implica, es una de las condiciones esenciales para una producción que contenga mayor poder heurístico y que no solo compruebe, sino y fundamentalmente abra líneas de búsqueda y descubrimiento.

Explicamos un objeto cuando somos capaces de construir un marco de relaciones dentro del cual se torna inteligible. Hacer interdependientes e interrelacionados el aspecto empírico y el teórico, pensar desde el referente y buscar reflexivamente explicaciones a lo observado ha sido el camino que se ha tomado para bucear en lo teórico.

El texto construido es un nuevo texto, en dos sentidos. Primero, porque se trata de un trabajo original en tanto inscribe prácticas y representaciones de sujetos concretos, comunes, que viven su cotidianeidad, y van a ser sujetos de estudio no por sus características paradigmáticas, exóticas o heroicas, sino por lo ordinario de sus vidas. En segundo lugar, porque se logra desde una mirada externa, que intenta buscar en la paridad con los sujetos un ángulo diferente que aquel que se obtiene desde lugares de gestión u otro tipo de involucramiento institucional. Y esto no significa una mirada desinteresada, objetiva, neutra. La observación misma, como punto de partida, ya perturba al objeto pues toda observación está cargada de interpretación, si bien hay recaudos metodológicos y epistemológicos que uno pone en juego para contrarrestar posibles "miopías", o sobre interpretación de la información / datos empíricos.

Hacer un estudio en terreno por un período prolongado, posibilita seguir el derrotero de instituciones y sujetos en el tiempo y encontrar nuevos matices, revisión de supuestos, nuevas preguntas, confrontaciones y confirmaciones que apoyan el tratamiento de los temas que va desarrollando. El etnógrafo trabaja a escala de lo particular, con un material poco maleable, porque se opone, se resiste, opina, critica, interpela, cambia de lugar y posición. Los sujetos con sus prácticas y representaciones no son elementos fáciles de reducir y encasillar en un análisis teórico. El reto es entonces problematizar el modo en que a escala particular se presentan fenómenos que remiten a procesos mayores, y atender a las relaciones entre distintas dimensiones. Dicho enfoque, torna necesario formular acuerdos entre sujetos de estudio e investigadores, construir vínculos basados en la confianza y la permanencia, sostener actitudes ecuánimes en relación a lo dicho y a lo observado, como garantía para mantener la

relación abierta. Implica asimismo aprender a moverse en una trama compleja a la que es necesario ingresar para compartir el universo de sentidos de los otros. La apertura de la mirada, la recuperación de las categorías nativas, el esfuerzo de extrañamiento acerca de lo observado, y el análisis interpretativo se volvieron condiciones ineludibles de la indagación.

La mirada construida intenta no perder de vista el análisis del contexto macrosocial e institucional. La focalización de la misma busca trabajar en profundidad a través del encuentro cara a cara y el seguimiento minucioso de los procesos que se despliegan. Es decir, interesa recuperar los relatos que los individuos tejen en su experiencia educativa sin desconocer las condiciones sociales, políticas y económicas que estructuran las disposiciones con las cuales se movilizan, hacen, sienten y piensan.

Un proceso de indagación es también de algún modo una intervención ya que sabemos que preguntar, dialogar, observar, conlleva la acción de cuestionarse al responder, repensar lo dicho y, muchas veces, reflexionar sobre lo actuado; aun cuando aquello nunca antes había sido motivo de preocupación o de pregunta. De manera explícita en algunos casos e implícita en otros, nos encontraremos con respuestas, entusiasmos, emociones, resistencias en las distintas experiencias de escolaridad seleccionadas.

Se pudo visualizar así que cada contexto social, político y socioeconómico traía desafíos que las instituciones se veían impelidas a reconocer/aceptar o enfrentar. Nuevas leyes, objetivos y políticas novedosas constituyeron espacios de discusión y acomodamiento, pero también de rechazo y resistencia. Las instituciones y los sujetos son lábiles a las transformaciones, por pequeñas que a veces nos parezcan, y las batallas pueden llegar a ser ríspidas y, en muchas oportunidades, generar malestares para los diferentes involucrados. Esto también es parte de las experiencias de escolaridad...

Dentro del campo de Antropología y Educación, cabe resaltar algunos trabajos que han nutrido muchas discusiones sobre el estudio de las escuelas y las experiencias estudiantiles. Estas investigaciones

han optado por recorrer “a pie” el terreno a estudiar, no solo por la manera de recoger los datos, sino, y sobre todo, para ofrecer al lector una interpretación que mantenga palpitante aquello que ocurre en la escuela y en relación a ella. En este sentido, las voces de los actores “en contexto” adquieren un lugar preeminente y es a partir del diálogo con estos relatos que minuciosamente se van estructurando las indagaciones.

Así las lecturas de producciones claves de autores como Bourdieu y Wacquant (1995) y Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1973) abren la puerta a las primeras discusiones teórico-metodológicas del equipo. Asimismo, los trabajos de Rockwell (1995, 2001, 2009) y Ezpeleta (1992, 1991), posibilitaron construir una mirada propia sobre escuelas y maestros en Latinoamérica. Incursionar en la educación y la lectura socioantropológica en Argentina fue posible en base a las producciones de Ortega (1996, 2008), Neufeld & Thisted (2001), y Achilli (2005, 2010).

Abordar el tema de niños y jóvenes estudiantes a través del trabajo etnográfico en México y Argentina tuvo en Weiss (2012), Batallán y Neufeld (2011) y Santillán (2012) interpelaciones fructíferas. En Córdoba contamos con el aporte de discusiones y diálogos sobre los estudiantes secundarios en las escuelas locales con las producciones de Falconi y Beltrán (2009), Vanella y Maldonado (2013), Ávila (2015) y Paulín (2015). Sumamos a ello importantes aportes desde el campo de la pedagogía sobre disciplina, convivencia y violencia en las escuelas generados por Furlan (2005, 2012), Alterman (2016) y Coria et al. (2007). Desde las políticas educativas fueron claves las lecturas de los textos de Carranza (2008), Kravetz (2008) y Abratte (2012). Ello por hablar solo de las investigaciones con quienes mantuvimos un diálogo más cercano sobre escuelas secundarias desde la antropología o miradas afines a ella.

Cabe aclarar que las lecturas teóricas específicas en relación a cada capítulo fueron también parte de las discusiones colectivas. Así las mismas interpelaban a los autores de este libro desde la comunicación, el género y las sexualidades, la religión, el fracaso o el éxito

escolar, la desigualdad, los museos como instituciones educativas etc. Sería muy largo señalarlas a todas y a cada una. Quien lee estas páginas tendrá la oportunidad de confrontarlas en la bibliografía de cada capítulo.

El libro logra recuperar momentos de búsqueda, aciertos, errores, conflictos, intervenciones fecundas y además abarca distintos contextos y temáticas de escolarización.

En el capítulo "Coordenadas históricas y condiciones institucionales" se busca hacer un repaso sobre el trabajo realizado como equipo y los diferentes momentos que atravesaron las escuelas en el marco de los avatares políticos e institucionales, desde nuestra mirada como investigadoras e investigadores. Explicitamos sintéticamente la perspectiva teórico metodológica desde la que hemos avanzado y hacemos una breve referencia a cada capítulo de este libro.

El trabajo de Carolina Saiz "La atención y el interés en disputa: entre pizarrones y lenguajes digitales" indaga acerca de la tensión que existe en el aula entre el proceso de enseñanza y los y las estudiantes. Acusaciones cruzadas de aburrimiento por parte de estudiantes y de desinterés según docentes, no logran zanjarse de manera sencilla. Saiz nos interpela desde la comunicación acerca de la mediatización de la cultura y su relación con la escuela.

La autora se pregunta acerca de la alianza entre las prácticas mediáticas y las demás prácticas populares que jóvenes de las escuelas públicas desarrollan, y un modo de interacción ligado a la acción, lo gestual, el movimiento, la oralidad, la fragmentación y superposición de tareas, así como a la actividad en función de objetivos concretos. Desde allí interroga y a la vez recupera prácticas de enseñanza y modos de interacción con el conocimiento observadas en el cotidiano escolar. Su trabajo aporta un conocimiento punzante, inquisitivo y a la vez reflexivo sobre la experiencia escolar de las jóvenes generaciones de los sectores populares. Un pensamiento comprometido con la tarea de trabajar con las jóvenes en tiempos de cambios profundos tanto para docentes como para sus estudiantes.

En el capítulo "En el turno noche todos somos iguales. Estudio etnográfico en una escuela de la provincia de Córdoba" Adriana Bosio analiza la realidad de una escuela de gestión estatal en el interior de la provincia de Córdoba en un escenario de arraigadas prácticas sociales de discriminación y exclusión, pero en un tiempo con leyes que plantean el derecho a la educación, la inclusión y la igualdad social. Sabemos que introducir una ley no significa por sí mismo modificar una realidad, pero puede contribuir a ello. La autora da cuenta de los desafíos que enfrenta esa escuela para que las y los jóvenes de los sectores más relegados de la población de ese lugar, avancen y terminen la secundaria e implementa para ello un turno especial para estudiantes repitentes. El trabajo en terreno despliega los avatares sufridos por esos jóvenes en su vida cotidiana familiar y escolar y nos presenta un cuadro de las condiciones de desigualdad en la que se desarrollan y los escasos recursos de la escuela para ayudar a superarlas. La reconstrucción de las historias escolares y sociales de los y las alumnas del turno noche, permite comprender a esas historias como parte de entramados institucionales y sociales. Más allá que esta indagación habla de una escuela en particular, no deja de mostrar las tensiones y desafíos a los que se enfrenta la escuela como institución en el proceso de ampliación del derecho a la educación. Considero que el aporte de Adriana Bosio a la comprensión de esta problemática, trabajada con seriedad y sensibilidad social, puede dar lugar a que docentes y directivos no bajemos los brazos, cuestionemos nuestras prácticas pedagógicas y exijamos los apoyos institucionales y ministeriales necesarios ante uno de los problemas más difíciles de zanjar en la escuela secundaria.

En "Experiencias educativas de adolescentes que se escolarizan en escuelas confesionales católicas de Córdoba" Silvia Servetto indaga un tema que tiene escaso tratamiento en Argentina. La autora busca reconstruir procesos de socialización y escolarización de adolescentes que asisten a escuelas confesionales católicas para comprender qué tipo de sujeto social particular tienden a formar. Ambas escuelas trabajan con jóvenes de familias de sectores sociales medios

altos. Pareciera a simple vista que no se diferencian demasiado. Se pregunta la investigadora "por qué siendo dos escuelas católicas, con ofertas curriculares similares, que atienden sectores sociales semejantes (en términos de condiciones materiales de existencia, como contar con un alto grado de escolarización por parte de los familiares, estable inserción en el mundo laboral y profesar una misma religión), eran, a simple vista, tan diferentes".

La historización de las congregaciones posibilita unir siglos de historia con los comienzos del siglo XXI, tiempos que atraviesan el presente juvenil marcando improntas diferenciadas, aunque no excluyentes. Sumado a ello, el análisis socioantropológico de las entrevistas a estudiantes, docentes y padres permite comprender qué tipo de jóvenes se busca formar y para integrarse a un tipo de sociedad. Un trabajo original que hace una lectura histórica a la par que trata de comprender las opiniones, expectativas y resistencias de los estudiantes mientras las instituciones se debaten en encrucijadas, aperturas y negaciones arrastradas por tiempos de cambios.

En el polo opuesto de estas escolarizaciones encontramos a los estudiantes del PIT 14-17 y una parte de sus historias de escolarización hasta que se incorporan a dicho programa del gobierno de la Provincia de Córdoba para concluir la escuela secundaria. Valeria Balmaceda con mucho respeto y sensibilidad trabaja con jóvenes de sectores populares en el capítulo "*Me aceptaron como era y así fui cambiando...* Relatos de jóvenes que finalizan su secundaria en un PIT 14-17". Dicho programa resulta una apuesta interesante que posiciona a los jóvenes en un lugar diferente al que siempre tuvieron en la escuela. La investigación trata de hacer visibles los avatares de algunos jóvenes en la franja etaria que va desde los 14 a los 17 años y que, habiéndose alejado de la escuela, hoy vuelven a ella.

Relatos de vida de adolescentes que logran explicitar las trabas que fueron encontrando y cómo este programa los apoyó para terminar. Consideramos que el valor del PIT se encuentra en ofrecer una alternativa diferente a la secundaria común, al formato único. Creemos que es necesario pensar tanto en esta, como en otras

alternativas y mantenerlas en paralelo. Diferentes posibilidades que se adecuen a diferentes casos y situaciones para cumplir con el derecho a la educación de todos los jóvenes.

Los dos últimos trabajos que presentamos en este libro tienen la potencia y creatividad que le impregnan dos instituciones de enseñanza unidas: el Museo Estancia Jesuítica de Alta Gracia y escuelas primarias de la región. Investigación e intervención unidas con un objetivo común, abordar con niños de escuelas primarias temas difíciles como patrimonio e identidad. Así, Olga Bartolomé comienza interrogándose acerca de ¿Qué se concibe como patrimonio a transmitir, apropiarse o reeditar? ¿Cómo reaccionan estas instituciones en busca de un proyecto inclusivo de las identidades locales? ¿De qué manera el trabajo con las instituciones colabora con el agenciamiento de los actores, para reclamar el cumplimiento de sus derechos? Sin desconocer el lugar polémico y político (en sentido amplio) de las prácticas educativas y que los aprendizajes que se buscan interpelan a las instituciones, la autora espera dar lugar a lo inédito.

El trabajo del museo con cinco escuelas rurales del valle de Paravachasca se organiza en torno a dos circuitos: el Circuito "Querencia Serrana", compuesto por tres escuelas que trabajan junto al Museo en la recuperación del patrimonio cultural a través de la música y la oralidad, y el Circuito "Ventana a las sierras", integrado por dos escuelas que están desarrollando su proyecto en la recuperación y defensa del patrimonio natural y bosque nativo.

La recuperación de la historia de la zona de boca de los lugareños, con los consiguientes cambios en vegetación, fauna, oficios rurales, va dando lugar a comprender más cabalmente lo que sucede tanto en las escuelas como en las familias de los niños.

Las experiencias que especialmente los niños y niñas (pero también docentes e investigadores) vivencian a partir de este proyecto son numerosas y muy ricas y creo que van a quedar en su memoria por muchos años. Marcan además un desafío que fue posible superar. Espero que la lectura de este capítulo logre estimular y entusiasmar

a maestros y maestras acerca del poder de la educación y de la potencia que puede tener cuando las instituciones se eslabonan.

Por último, en la misma línea de trabajo de museo y escuela y con el apoyo del Museo Estancia Jesuítica de Alta Gracia, Mariano Pussetto realiza su investigación en una escuela de sectores populares de la ciudad de Alta Gracia. Descubre allí la experiencia educativa que producen las y los estudiantes en el devenir del trabajo entre las instituciones y sus formas de apropiarse de las prácticas educativas. Encontrará junto a ello, la ciudad que vivencian de manera cotidiana los niños y las niñas de primaria en el espacio público, más específicamente con el barrio que habitan.

Mariano escucha a niños y niñas, se divierte, aprende genuinamente con ellos en los talleres y logra estimularlos a ser autónomos en sus logros. Las exposiciones en los museos que los niños y niñas logran hacer, son el resultado de los talleres e implican hacerse cargo de sus experiencias educativas de manera renovada, otorgándoles nuevos significados.

Espero que estas experiencias sirvan para estimular a las y los docentes y animarlos a apostar por sus estudiantes más allá de los resultados inmediatos que se presentan muchas veces como desalentadores. En las instituciones educativas aprendemos todos, en el más literal sentido de la palabra, y ese conocimiento nuevo no es individual, producto de una mente iluminada, sino colectivo. Hay, como hemos visto en cada capítulo, una amalgama de condiciones diferentes, historias sociales, circunstancias políticas, entramados familiares que las hacen particulares. Ponemos a disposición este libro para repensar proyectos pedagógicos y tramitarlos en la larga duración, con la certeza de que esos esfuerzos abren camino a nuevas formas de experimentar el paso por las escuelas, menos desigual y dolorosa para algunos, más estimulante, cooperativa y solidaria para todos.

Bibliografía

Abratte, J.P. 2012 "Las reformas educativas de los '80 y los '90 en la Provincia de Córdoba. Entre el imaginario democrático y el neoliberal" en Roitenburd, S. y Abratte, J.P. (comps.) *Historia de la Educación Argentina* (Córdoba: Editorial Brujas).

Achilli, E. 2005 *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio* (Rosario: Laborde Editor).

Achilli, E. 2010 *Escuela, Familia y Desigualdad Social. Una antropología en tiempos neoliberales* (Rosario: Laborde Editor).

Alterman, N.B. 2016 "La disciplina escolar en las escuelas secundarias" en *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* (Córdoba: FFyH-UNC) Nº 1.1: 235-245.

Ávila, O.S. (comp.) 2015 *Instituciones, sujetos y contextos. Recorridos de Investigación Educativa en tiempos de transformaciones sociales* (Córdoba: UNC).

Batallán, G.; Neufeld, M.R. (coords.) 2011 *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (Buenos Aires: Ed. Biblos).

Bourdieu, P. y Wacquant, L. 1995 *Respuestas. Por una antropología reflexiva* (México: Grijalbo).

Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. 1973 *El oficio de sociólogo* (México: Siglo XXI Ed.).

Carranza, A. 2008 "Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la institución escolar" en *Revista Cuadernos de Educación* (Córdoba: CIFFyH, FFyH, UNC) Año VI, Nº 6, julio.

Carranza, A. 2011 "Las políticas y la gestión de las escuelas secundarias" en *VII Jornadas de Investigación en Educación Huerta Grande* (Córdoba: FFyH, UNC).

Coria, A.; Alterman, N. & Sosa, M. 2007 "La escuela media en Argentina: entre regulaciones e iniciativas escolares. Un análisis a partir del caso de la ciudad de Córdoba, Argentina" en *Revista mexicana de investigación educativa* (México) 12 (32): 183-205.

Ezpeleta, J. (dir.) 1991 *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina* (Buenos Aires: CEAL).

Ezpeleta, J. 1992 "El trabajo docente y sus condiciones invisibles" en *Nueva Antropología* (México) Nº 42.

Falconi, O. & Beltrán, M. 2009 "Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela secundaria: Yo, tú, él... nosotros apoyamos" en *Revista Cuadernos de Educación* (Córdoba) Año 8, Nº 8.

Furlan, A. 2005 "Problemas de indisciplina y violencia en la escuela" en *Revista mexicana de investigación educativa* (México) 10 (26): 631-639.

Furlan, A. (coord.) 2012 *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (México: Siglo XXI editores).

Huergo, J. (2011, marzo 13) Entrevista en archivo de audio en *Educomunicación* (Canaluned, España). En <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/4471>

Kravetz, S. 2008 "La evaluación educativa en los estratos intermedios. ¿Una ficción o un proceso invisible?" en *Revista Cuadernos de Educación* (Córdoba: CIFFyH, FFyH, UNC) Año VI, Nº 6, julio.

Maldonado M. 2000 *Una escuela dentro de una escuela. Un estudio antropológico de los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90* (Buenos Aires: Eudeba).

Neufeld, M.R. & Thisted, J.A. (eds.) 2001 *"De eso no se habla...": Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (Buenos Aires: Eudeba).

Ortega, F. 1996 *Los desertores del futuro* (Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, UNC) Vol. 1.

Ortega, F. 2008 *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión* (Buenos Aires: Miño y Dávila Eds.).

Paulín, H. 2015 "«Ganarse el respeto»: un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria" en *Revista mexicana de investigación educativa* (México) 20 (67): 1105-1130.

Puiggrós, A. 2008 *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente* (Buenos Aires: Galerna).

Rockwell, E. (coord.) 1995 *La escuela cotidiana* (México: Fondo de Cultura Económica).

Rockwell, E. 2001 "Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina" en *Cuadernos de Antropología Social* (Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA) Nº 13, Sección Antropología Social.

Rockwell, E. 2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (Buenos Aires: Paidós).

Santillán, L. 2012 *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad* (Buenos Aires: Biblos).

Vanella, L. & Maldonado, M. 2013 *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)* (Córdoba, Argentina: UNICEF y UNC).

Weiss, E. 2012 "Jóvenes y bachillerato" en Weiss, E. (coord.) *Jóvenes y bachillerato* (México DF: ANUIES).

La atención y el interés en disputa

Entre pizarrones y lenguajes digitales

Carolina Saiz

Introducción

En este texto intentamos brindar algunas pistas para comprender la tensión que se produce entre lo que la escuela pública ofrece como enseñanza en las aulas y aquello que los estudiantes parecieran esperar que suceda allí[1]. Desencuentro que se evidencia a partir de las disputas entre docentes y alumnos, ya que estos se quejan del aburrimiento en el aula, mientras aquellos denuncian la falta de interés que los jóvenes tienen por el estudio. Este desajuste tiene consecuencias significativas respecto a cómo transcurre el día a día escolar, a los esfuerzos implicados en la labor docente y a la posibilidad de que

[1] Este capítulo presenta algunas reflexiones de la tesis de Doctorado "La Mediatización de la cultura, la modificación del interés y la atención de los alumnos. Estudio etnográfico en una escuela pública ubicada en contexto de pobreza" (2016). La misma está inscripta en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, fue dirigida por uno de sus catedráticos, el Dr. Gonzalo Abril, y contó con la supervisión metodológica de la Magíster Mónica Maldonado de la Universidad Nacional de Córdoba. Se realizó con el aporte económico recibido a través de la beca MAEC-AECID.

los alumnos aprendan y finalicen sus estudios. Las acciones insistentes de estos por caminar dentro del aula, conversar, sacarse selfies, filmar, usar cada vez más el celular, mantener una atención dispersa, realizar las actividades a medias, desobedecer la autoridad docente, son los modos en que describimos este desajuste. Tensiones que producen frustraciones y dudas en los profesores respecto a cómo abordar su tarea.

En este texto nos interrogamos sobre esa pérdida de atención e interés en los alumnos por lo que ofrece la escuela. Mientras ubicamos una nueva fuente de gran atracción para ellos que son los medios de comunicación, hoy particularmente el celular en el cual convergen los medios tradicionales (radio, tv, máquina de fotos, etc.). El problema del aprendizaje sostenido por la atención y el interés en las actividades y contenidos áulicos que ha sido un asunto de estudio para el campo de la educación desde siempre, actualmente es una cuestión crucial que se ha instalado con una fuerza arrolladora en el aula, desdibujando roles, tareas, y hasta la respuesta sobre el para qué se está allí. Lo cual produce malestar y un círculo vicioso donde el conocimiento se presenta como un desafío constante, que llega en cuentagotas, demandando del docente diversas instancias donde volver a explicar lo mismo, una y otra vez.

Esta problemática se enmarca en un contexto de época, y por lo tanto no lo reducimos a los nuevos medios de comunicación, la crisis de la escuela responde a múltiples factores, Dubet y Martucelli (1998: 85-86) afirman que actualmente las modalidades de socialización están profundamente afectadas y la escuela se encuentra en uno de los lugares centrales de esa alteración, pero "no se trata de una crisis, sino de un modo de funcionamiento normal en una sociedad que ya no puede ser concebida como un sistema unificado". ¿Cómo viven los alumnos la experiencia escolar cuando la escuela ha sido atravesada por lógicas que no tienen una coherencia como antes?, ¿cómo transitan alumnos y docentes por la escuela cuando el sentido no está dado de antemano y hay que construirlo? Y agregamos ¿cómo afecta la desatención y el desinterés a la experiencia escolar?

Nuestro abordaje pone en el centro de esta tormenta a la cultura digital o de las TIC, estos son dispositivos que han revolucionado los modos de comunicación, y por ende también las posibilidades de aprender, brindándonos acceso a diversas informaciones y contenidos de una forma sin precedentes en cuanto a la aceleración del tiempo y la multiplicación de los espacios que podemos habitar paralelamente. El primer reconocimiento que hacemos es que los medios de comunicación descentran a la lecto-escritura y a toda la maquinaria escolar en torno a ella como único modo de aprender. Estos dispositivos tecnológicos presentan diversos lenguajes, velocidades y posibilidades de producción y acceso al saber que son percibidos como más horizontales, amigables y atractivos.

Esta investigación analiza el problema desde el campo de la comunicación estudiando el modo en que estas tecnologías construyen subjetividad y un modelado del cuerpo en torno a sus diversos usos. Estos dispositivos ingresan a las aulas por medio de la subjetividad de los jóvenes, pero también desde su acceso masivo y su portabilidad hoy son los propios medios (tablets, netbooks, celulares) los que acompañan a los estudiantes a clases, muchas veces compitiendo por la atención y el interés con la enseñanza formal. Pensar en los jóvenes, hoy representa un desafío para la investigación social, puesto que la problemática se entrecruza con distintas dimensiones de lo social que atraviesan lo que antes parecía destinado para la pedagogía o psicología evolutiva (Maldonado, 2001: 11).

Para comprender este problema, decidimos ingresar a una escuela pública y registrar allí lo que está sucediendo, a partir de identificar situaciones que tengan alguna clave para pensar nuestro problema, desmenuzar esos pequeños momentos y comprender su significado. Recurrimos al enfoque etnográfico (socioantropológico) y utilizamos el formato de entrevistas y observaciones. De este modo ingresé a un aula y asistí a diversas materias tratando de situarme entre los alumnos, lo cual me permitió observar cómo se presentan los contenidos, cómo los alumnos se relacionan con ellos, algunos momentos donde expresan lo que aprendieron y se establecen diversos tipos de

comunicación. También estar en el aula me posibilitó registrar el uso del celular y los intereses y problemas que dispara. Paralelamente realicé entrevistas con cada uno de los/las docentes y el director de forma individual, y con estudiantes de tercer año, para conocer desde sus palabras qué sienten y perciben que sucede en el aula, pero también para hablar de los medios de comunicación: qué los convoca, por qué y para qué se conectan a diario, qué relación con otras prácticas cotidianas posibilitan, fortalecen[2].

Al observar las clases en la escuela República Argentina[3] sentí la rigidez de tener que pasar varias horas al día sentada, quieta, experimentando los ritmos lentos de las actividades y exposiciones de los distintos docentes; en general actividades de lecto-escritura con ejercitaciones de carácter enciclopedista. Cada docente tenía su estilo, nivel de exigencia y expectativa por transmitir la ciencia, las letras, el arte, alguno que otro intentaba con esfuerzo dar una linda exposición, introducirlos con alguna pasión en el tema, mientras que a otros se los veía reiterativos y reproductores de aquello que indicaba una fotocopia o un manual. Cuestiones que también dependían del día.

Destacamos que a diferencia de lo que promueve la cultura digital, las escuelas públicas no cuentan prácticamente con recursos para comunicar los conocimientos. Inclusive los espacios físicos son tristes y deslucidos, además de su carácter de encierro y su orden estático de escritorios y asientos, esto queda muy alejado de las sonoridades y efectos visuales a que los medios nos acostumbran. En una época donde la imagen es fundamental, estos espacios semi-abandonados por la falta de mantenimiento, con ventanas rotas

[2] Este trabajo de campo fue realizado durante dos etapas (de un año y medio cada una) entre los años 2005 y 2011, siempre en la misma escuela. En este texto se incluyen reflexiones que hemos seguidos desarrollando hasta la actualidad, así como la descripción de algunas experiencias escolares actuales vivenciadas por la autora que también es docente secundaria.

[3] El nombre de la escuela es ficticio para preservar la confidencialidad de la información y el anonimato de la institución y personas que generosamente participaron en esta etnografía.

o sin vidrios, también hacen parte de "cómo se enseña" en el espacio público. Durante nuestro trabajo de campo, algunos alumnos compararon la escuela con una cárcel: la sensación de encierro, los largos pasillos, los espacios de control, las paredes marcadas por dibujos y mensajes como pequeños recortes de libertad, las supuestas autorizaciones que deben ser solicitadas para realizar pequeñas acciones personales, como ir al baño, podrían dar cuenta de esa comparación. Aunque sabemos que el modo en que los alumnos se comportan, su (no) obediencia a la autoridad, el ruido en las aulas hace pensar que ha variado mucho en las últimas décadas el modelo escolar y en algunos aspectos está lejos de aquellas rigideces similares a una cárcel.

Reconocemos el programa Conectar Igualdad que se llevó a cabo desde el 2010 como una política educativa sobre medios que asumió la importancia de la cultura digital para la escuela pública, al brindar acceso tecnológico y de esta forma también poner en valor la escuela pública. Se podrá observar y analizar qué tipos de efectos lograron producir en las representaciones docentes, en la comunicación de los conocimientos y en la percepción y trabajo con alumnos y alumnas. En este texto registramos y estudiamos la llegada de las netbooks a la escuela estudiada y las opiniones que despertaron. Destacamos que en el año 2016 se desfinanció este programa con el cambio de gobierno nacional.

Para finalizar, señalamos que la escuela no es un espacio homogéneo de prácticas, sino que se hace en el día a día a partir de las situaciones que lleva adelante cada uno de los y las docentes, muchas de estas condensan saberes y experiencias valiosas que se pierden en el anonimato de la ajetreada rutina escolar. En este sentido, la escuela pública, a pesar de la precariedad de recursos a la que es sometida, y en las peores épocas de los gobiernos neoliberales –donde se la vapulea tratando de doblegar su proyecto inclusivo–, nunca ha dejado de ser una institución fundamental para los jóvenes y los procesos democráticos en torno a la distribución de conocimiento.

El derecho a la educación: demanda que recae en los docentes

Entre las dificultades que señalaron los docentes de la escuela República Argentina, destacamos que se sienten presionados por la obligación que se les traslada de retener a alumnos que están ahí de forma obligatoria y hacen a desgano lo que se les propone, o peor, solo molestan:

> El alumno está en una actitud pasiva, de recibir nada más. Incluso los contenidos, los aprendizajes, ellos no los valoran. Es más fácil, para ellos, por ejemplo, que uno les dé una tarea escrita, un trabajo que copien. Te lo entregan y te reclaman que les pongas una nota. Eso es lo que ellos prefieren, requieren o demandan. Pero estudiar y luego rendir una evaluación, donde tengan que analizar los contenidos e interpretarlos... y no... comprensión de lectura no hay. Cada vez es más difícil, y uno se ve forzado a ser generoso, a ponerles notas, a darles un trabajito, a acomodarles la cosa para que puedan aprobar, porque ni siquiera se preocupan por si van a salir desaprobados. Salir desaprobado ahora es un problema del profesor, no es un problema de ellos (Entrevista a Antonio, profesor de producción vegetal, 03-06-2011).

Los docentes se quejan porque consideran que si sostienen el nivel de exigencia académica terminan excluyendo parte de alumnos que no acompaña ni demuestra empeño en hacerlo como antes, pero si bajan el nivel y retienen a la mayoría, saben que no están brindando una educación de calidad. Antes la mayoría de los alumnos de los sectores populares no asistían a la secundaria, así como los de sectores medios y altos que no lograban acompañar podían ser expulsados. Con lo cual hoy el panorama es doblemente problemático, porque no solo el contexto tecnológico impone tensiones a la escuela, sino que los alumnos de estos sectores no llegan allí con un acceso desde la familia de origen a una cultura letrada afianzada.

Es indiscutible que la universalización de la escuela secundaria quiebra el ajuste previo entre las expectativas de los maestros y de

los alumnos, y también produce una diversificación de objetivos nuevos para los cuales no se encontraba preparada. Esto lleva a que la escuela sea una institución con objetivos más difíciles de alcanzar que antes, las relaciones deben ser constantemente reconstruidas, ya no pueden ser reducidas a la forma burocrática general que la encierra. En este escenario es insuficiente con manejar un rol, dado que este no implica manejar las relaciones con los demás. Ser docente o director ya no garantiza el respeto ni la obediencia a la autoridad. Esta desregulación adquiere sus particularidades entre los sectores populares, los últimos en ser incorporados (Dubet y Martuccelli, 1998: 60-61).

En este marco de situación, tanto docentes como estudiantes tienen que recomponer desde las mismas prácticas el sentido de estar en la escuela. Y la escuela como institución tiene que recomponer los sentidos centrales que seguirá sosteniendo, ya que se encuentra atravesada por múltiples demandas y conflictos nuevos que no controla como antes.

Con lo cual el panorama es muy complejo, porque la sociedad ha cambiado y la escuela es un laboratorio donde se presenta lo instituido tradicionalmente conviviendo con lo nuevo. A pesar de esto también se observa que en las aulas suceden situaciones que gratifican tanto a estudiantes como a docentes, momentos en que un contenido conecta con los intereses de este sector, las tensiones se relajan y aparecen afectos productivos para el trabajo y el apoyo mutuo.

También es un signo de época que la certificación de los estudios secundarios no garantiza el ingreso al mercado laboral, lo cual para este sector sería de gran motivación, aun así el no tenerlo empeora la posibilidad de ingresar, y ellos lo saben.

En este nuevo marco convulsionado, la escuela pública tiene la obligación política de reforzar el impulso transformador que tiene en la vida de los jóvenes de los sectores populares, y eso lo debe garantizar el Estado. Carranza (2013) advierte que las tensiones que vive la escuela hoy demandada por diversas problemáticas no pueden ser

resueltas únicamente desde el aula, lo cual plantearía una inmensa exigencia para los y las docentes[4].

En nuestras observaciones, registramos que los jóvenes insisten en ir a la escuela, aun con sus idas y vueltas retornan al establecimiento o cuando abandonan a veces van a la salida o a la entrada, inclusive permanecen en sus inmediaciones, porque es un espacio donde se siguen reuniendo con sus compañeros/as, saludan a sus ex profesores y donde momentáneamente se podrían preservar de los peligros de la calle. Con lo cual aquello que se manifiesta como desinterés o apatía tiene muchos matices.

Las "radios cuarteteras" y el cuerpo en movimiento en el aula

Durante nuestras primeras entrevistas con el grupo de estudiantes de tercer año averiguamos cuál era el medio de comunicación preferido por la mayoría y allí descubrimos que eran las radios locales, como son La Popular o Suquía, que están prendidas en la casa gran parte del día. En el siguiente segmento de entrevista presentamos esa presencia radiofónica en el hogar:

> Paola: A través de la radio se dedican canciones para los enamorados, o para los amigos... también escuchamos mientras nos bañamos o comemos...
>
> Yo: ¿O sea que la radio está prendida todo el día...?
>
> Paola: En mi casa sí..., así esté el televisor prendido...
>
> Gloria: En mi casa también, yo duermo con la radio prendida.
>
> Yo: Ajá... y eso ¿por qué?, ¿porque los otros la quieren escuchar o vos la querés escuchar?
>
> Gloria: Porque yo la escucho o si no nadie la escucha, pero está prendida...

[4] Entrevista exclusiva realizada a la pedagoga Alicia Carranza de la Universidad Nacional de Córdoba en octubre del 2013.

> Paola: Sí, está bajita, pero está prendida... y aparte cuando salimos para que haga ruido en mi casa...
>
> Yo: ¿Cómo?
>
> Paola: Para que haga ruido en mi casa... jaja... después cuando comemos también.
>
> Kevin: O cuando estamos por salir a algún lado, prendemos la radio para agarrar onda... para salir al boliche por ejemplo o al baile... para ir agarrando onda...
>
> Gloria: Por ahí cuando salimos a los bailes... si voy al Deportivo pongo la radio Suquía y van pasando los temas anteriores al baile... está bueno eso... (Entrevista a alumnos, 08-08-2005).

Se les preguntó a los estudiantes por qué este es su medio preferido, varios de ellos respondieron que "con la radio te podés mover por la casa": ser oyente de radio no requiere mantener el cuerpo inmóvil, y eso parece ser una disposición fundamental en esta elección.

> Yo no veo tele, a mí me gusta la radio, porque vos la ponés y andás por todos lados... escuchás todo lo que están diciendo... voy limpiando... haciendo... en cambio con la tele tenés que estar ahí para ver qué está pasando (Entrevista a Sonia, 20-04-2005).

La radio, por su lenguaje exclusivamente oral, exige un tipo de recepción sensorial que se acopla mejor a disposiciones y necesidades de los oyentes, ya que con la radio pueden desplazarse y realizar acciones en su entorno. Estos comentarios de las alumnas indican un modo singular de relación con el cuerpo, con lo cual observamos que es un medio que se adapta a las demás prácticas socioculturales del grupo. Desde esta descripción y teniendo en cuenta que la mayoría opta por las radios "cuarteteras" y algunos hasta duermen con la radio encendida o la superponen con la tele prendida, ¿habrá alguna actividad en el transcurso del día en la que sientan la necesidad del silencio? Y ¿cómo se construye la atención o la concentración en estas condiciones mediáticas? Podemos inferir el contraste que

implican estas prácticas respecto a la exigencia de quietud y atención que se requieren en el aula.

A continuación, se presentan los comentarios de dos alumnos: Emanuel y Beatriz respecto al sacrificio corporal que les implica el aula:

> Yo: Y vos Emanuel ¿cómo estás este año?
>
> Emanuel: Y debo tener como tres hojas de amonestaciones.
>
> Todos: jajaja...
>
> Yo: Ah ¿sí?
>
> Beatriz: Porque al Emanuel apenas entra el profe le dice "Emanuel..."
>
> Emanuel: No me puedo estar sentado, no me gusta estar sentado, me duele... me duelen las piernas de estar sentado.
>
> Todos: jajajaja...
>
> Emanuel: Es verdad, vos estate sentado toda la mañana, te duelen las piernas...
>
> Beatriz: Y la cola también.
>
> Emanuel: Bueno, si dec*í*s las piernas, dec*í*s todo.
>
> Beatriz: Se te acalambran, te quedan duras...
>
> Yo: ¿Pero es de inquieto nomás o tendrás mal comportamiento?
>
> Emanuel: Qu*é* s*é* yo, me siento raro estar sentado.
>
> Beatriz: jajaja, por eso se para y deambula.
>
> Yo: Che Emanuel, ¿y en tu casa, no estás sentado?
>
> Emanuel: Nooo, me echan de mi casa. Estoy en la calle. Llego a mi casa, tomo el té, y salgo a la calle. Caigo a las diez, me baño, me acuesto a dormir, me levanto al otro día, tomo el té y me voy a la escuela. Y así todos los días.

Estas limitaciones para las condiciones que exige el aula son habituales en los comentarios de los y las estudiantes, inclusive he observado que alumnas dedicadas al estudio durante las horas de clase

se retuercen en las sillas quejándose de la cantidad de tiempo que deben permanecer sentadas. Así describe el día a día la docente de plástica, con más de veinte años de servicio en esta institución:

> A ellos les interesa mucho el hacer. Aprender sí, pero desde lo concreto, como son sus vidas, que transcurren en lo más concreto de la existencia, cuidando los hermanitos, revocando una pared, ayudando en la cocina, no hay cosas así abstractas, el valor que tenemos nosotros por el lenguaje y lo conceptual, a ellos les parece una cosa totalmente rebuscada; y ojo, porque muchas veces sí saben usar el concepto, pero sin saber el concepto en sí, sino desde el hacer nomás, por ejemplo una vez le pregunté a un alumno: "¿cuándo un color es frío?". Y me dijo: "cuando lo mezclás con el blanco". O sea, sin demasiadas cuestiones teóricas lo pudo explicar y razonar bien, pero no lo hizo desde las categorías, que de paso son totalmente arbitrarias, entre colores fríos y cálidos. Ellos hacen en la práctica y se enganchan mucho, pero lo poco teórico que les doy, y se los doy porque creo que también tienen el derecho a saberlo, por más arbitrario que sea es con lo que se manejan en las escuelas, después veo que no lo retienen, que retienen o razonan desde la práctica y en general razonan bien, mientras que lo teórico, muchas veces los confunde, los marea (Entrevista a Silvana, profesora de artes plásticas, 13-07-2010).

Podríamos conjeturar que la alianza entre las prácticas mediáticas y las demás prácticas populares que estos jóvenes desarrollan tiende a reforzar un modo de interacción con la vida ligado a la acción, lo gestual, el movimiento, la oralidad, la fragmentación y superposición de tareas, así como a la acción en función de objetivos concretos.

Según algunos alumnos para ellos son más interesantes las clases de informática; o sería mejor estudiar temas de la especialidad como es el "criadero de cerdos" viéndolos; o como comentó un grupo de alumnas: "en esta escuela deberíamos tener teatro o si no en música en vez de clases comunes que nos enseñen a hacer instrumentos, esas cosas nos llaman más la atención". Otro alumno dijo: "en esta escuela no hay nada... podrían poner computadoras al menos, así tendríamos algo". En todas estas palabras observamos la demanda

de una escuela donde ellos sean protagonistas del hacer, del mirar, del escuchar; donde haya acción, sonoridades, olores, texturas; donde sea posible el intercambio entre las y los jóvenes.

El uso de medios de comunicación superpuestos y la atención dispersa

Durante una entrevista, Daniela, una alumna, nos comenta el modo en que se relaciona con los programas radiales: "yo prendo la tele, miro la tele, pero escucho la radio. Mi papá me reta, porque estoy con la luz prendida, el equipo...". Con esta frase nos da a conocer que usa ambos medios a la vez, la radio no habla de las imágenes que emite el televisor, quedan disociados ambos lenguajes, pero eso lejos de molestar, le agrada. Es una situación comunicativa que presenta de forma desconectada las imágenes del audio.

Martín-Barbero (2002: 119) señala que la gramática desde la cual se construyen los nuevos relatos mediáticos se alimenta del "zapping y desemboca en el hipertexto", esto implica una reducción de los componentes propiamente narrativos, así como la ausencia o adelgazamiento de la trama significante, acortamiento de las secuencias, desarticulación y amalgama. Se evidencia que en estos relatos prevalece el ritmo sobre cualquier otro elemento, produciéndose un pastiche de géneros como sucede en el videoclip y en la publicidad.

En este sentido, Martín-Barbero señala que las nuevas formas comunicativas de la cultura contemporánea han producido el "estallido del relato" con la preeminencia del flujo de imágenes que allí se produce y la multiplicación de la fragmentación. Observamos que estas mismas características del discurso tecnológico actual son usadas por Daniela cuando ella comenta que se expone simultáneamente a dos medios, construyendo un acto de recepción particular que sin duda en otra época hubiese sido considerado absurdo.

A continuación, presentamos otro grupo de estudiantes consultados por este tipo de prácticas mediáticas:

> Yo: ¿A ustedes les suele pasar eso de estar viendo tele y escuchar la radio...? ¿De usar distintos medios a la vez?
>
> Wilson: S*í.*
>
> Beatriz: No, a mí me molesta, porque quiero ver la tele y escucho el sonido de la radio.
>
> Emanuel: Yo pongo Los Simpson bajito y con el auricular escucho la radio.
>
> Yo: Y ¿entend*é*s Los Simpson?
>
> Beatriz: Son capítulos de hace mucho. (Da a entender que conocen lo que se narra).
>
> Emanuel: Cuando veo la novela, escucho la radio también, y me voy durmiendo...
>
> Yo: Pero, ¿mir*á*s la novela realmente?
>
> Emanuel: S*í, miro lo que pasa todo el tiempo.*
>
> Yo: Aj*á*, y ¿los otros hacen eso también?
>
> Wilson: S*í.*
>
> Emanuel: Por ejemplo, en la casa de mi abuela, ponen una radio acá, otra radio allá, están los dos televisores prendidos, y est*á* todo así... Jajaja...
>
> Jimena: ... Y *más la voz de lo que hablan.*
>
> Emanuel: ... Y te tenés que meter dentro del tele para escucharlo a esto y no a lo otro...
>
> Beatriz: Acá est*á* la pantalla y yo me siento acá (hace el gesto de quien tiene que pegarse con el cuerpo al televisor).

Observamos una variedad de formas de usar los medios, también la necesidad cuando hay mayor interés de mantener la atención por más tiempo focalizada en uno solo. Relacionamos esta experiencia con lo que Martín-Barbero dice sobre el zapping "... el televidente, al mismo tiempo que multiplica la fragmentación de la narración,

construye con sus pedazos, un relato otro, un doble, puramente subjetivo" (2002: 119). De esta forma, la comunicación pasa a ser una experiencia intransferible e incomunicable. Prevalecen los efectos y las sensaciones por sobre el sentido. El autor dice que estos nuevos relatos implican un quiebre con la matriz cultura lineal y secuencial de la cultura letrada y racional, dado que hoy la narrativa es mezcla y simultaneidad. Esta hiperestimulación se ha ido haciendo cada vez más presente en el ambiente en el que se encuentra el cuerpo juvenil.

Con una mirada histórica retrospectiva, ubicamos al público lector pre-televisivo como el sujeto "de una cosa por vez", mientras que los lectores post-televisivos son sujetos "de varias cosas al mismo tiempo". Antes el foco de atención estaba centrado en un solo objeto que lo colmaba, este tuvo que ampliarse para dar cabida a una variedad de elementos que lo saturan. En nuestra cultura la visualidad contemporánea está marcada por la densidad iconográfica, dada por el avance tecnológico que posibilita un aumento irrefrenable de producción de imágenes de todo tipo, lo cual implica la adquisición de nuevos hábitos perceptivos, cuya característica típica es la disminución del tiempo de su contemplación. La velocidad se presenta aquí como un modo de mirar inseparable de la vida urbana moderna que yuxtapone una multitud de imágenes (Somoza y Ossenbach, 2009: 38).

Esta nueva cultura, que se produce desde su desarrollo analítico y funcionalista, programa los discursos mediáticos para seducir y detener la mirada por segundos y de forma simultánea, así lo desarrollan las estrategias de la publicidad y el marketing. El destinatario queda condicionado a atender aquello que le produce atracción, lo cual nos interroga por los modos en que enseña la escuela: ¿cómo pensar la lecto-escritura en este medioambiente?

Retomando las vivencias del grupo de estudiantes donde comentan que la radio está encendida permanentemente en la casa, parece que no hay momentos del día en que intervengan los padres apagando los medios e introduciendo actividades cotidianas silenciosas. En el caso de estos jóvenes es más difícil que esto suceda, porque algunos hogares llegan al extremo de tener un único ambiente donde la

familia se ve obligada a desarrollar allí todas las actividades. Así lo describe la preceptora Antonia:

> ... cuando la escuela me envía para realizar algunas entrevistas en la casa de los alumnos uno se da cuenta que están todas las camas en el mismo dormitorio, y cuando cuento las camas a veces no coinciden con la cantidad de miembros. Entonces eso quiere decir que están durmiendo los hermanos más chicos de a dos, no importa el género. De diez casas que entrevisté, una sola tenía espacio físico, para que te des cuenta en las condiciones que viven... A veces para comer tienen un espacio y luego levantan los elementos, el mobiliario de cocina, para descansar, para acostarse. Y es una sola pieza... Es tanta la precariedad que tienen que no hay un lugar para estudiar, eso es secundario... no hay lugar para vivir (Entrevista a Antonia, preceptora, 16-10-2006).

Esto muestra la distancia con lo que exige la escuela, con sus bancos rígidos, su pizarrón, libros, palabras y cuerpos estáticos. Sumado a esta realidad, en el caso de estos sectores populares, los jóvenes conviven en ambientes muy reducidos con familiares y situaciones domésticas superpuestas por falta de espacio e intimidad. ¿Cómo se conforman los sentidos en estas condiciones mediáticas y habitacionales? Quizá más breves, más superpuestos, menos profundos, más intrincados y alternados, lo cual supone nuevas habilidades y el debilitamiento de otras como la posibilidad de las argumentaciones y el desarrollo completo de ideas y significados. A la escuela le queda saber-hacer con este nuevo síntoma de época.

El celular ingresó al aula: nuevos ritmos sonoros para la lecto-escritura

El celular irrumpió en la escuela República Argentina hace algunos años de forma masiva y trajo aparejadas una serie de novedades para el aula, por ejemplo, el hecho de que ahora las y los estudiantes

quieren estar con los auriculares conectados escuchando música durante las horas de clases. Lo más llamativo de esta situación no son las ganas que tienen de escuchar música, las cuales son frecuentes, sino el hecho de que con los auriculares puestos y escuchando música estridente, acceden con más voluntad a permanecer sentados, haciendo las actividades de lecto-escritura. Dada esta situación, más de un profesor se encuentra en la disyuntiva de prohibirles el uso y tenerlos alborotados y sin hacer caso, o permitírselos y tenerlos sentados con la posibilidad de que desarrollen algo de la actividad.

Como me desempeño como docente de lengua castellana en una escuela pública de la ciudad, voy a relatar dos experiencias recientes que me llamaron la atención sobre el uso de los auriculares. La primera sucedió un día que decidí hablar con la coordinadora de mi curso de primer año, porque directamente un grupo de alumnas se negaban a dejar de usar los auriculares mientras yo daba la clase y terminábamos discutiendo acaloradamente. Cuando le conté lo que sucedía me respondió que sería mejor que aceptara el pedido de las alumnas, que era el modo que ellas tenían de realizar las actividades de lecto-escritura y que de esa forma para mí sería más fácil llevar adelante al grupo. Salí de esta conversación un tanto desorientada. Ya no eran solo las alumnas las que me desorientaban, los consejos de la coordinadora también.

La segunda experiencia llamativa que también se repitió varias veces con estudiantes de otros cursos sucedió cuando yo les decía que se sacaran los auriculares para leer o escribir, y ellos me pedían que los dejara escuchar música así se "concentraban" mejor. A pocos metros de distancia yo escuchaba el sonido de la batucada del cuarteto o de otro género musical estridente que salía por esos auriculares. Mi respuesta era: "¿pero con esa música se pueden concentrar?". A lo que me solían responder: "bueno, profe. ¿qué quiere, que ponga música clásica? Así me duermo y no hago nada". Mi mayor inquietud en estos diálogos que recuerdo con claridad por mi asombro, es la explicación que daban respecto a la necesidad de escuchar esa música para lograr concentrarse. ¿Esas músicas estridentes pueden aportar

algún tipo de concentración que desconocemos las generaciones anteriores?, ¿de qué tipo de concentración hablan estos jóvenes?

A partir de esto, surge otra pregunta: ¿cómo interpretar esta contradicción que el celular pone en evidencia entre la expectativa de movimiento sonoro juvenil (como prótesis del cuerpo) y la demanda permanente de quietud y silencio que exigen las prácticas de lecto-escritura escolares?

Esto nos lleva a revisar el modo en que los adultos percibimos en el aula el interés-desinterés de los y las estudiantes por la lecto-escritura, ya que hemos registrado que a veces entregan sus trabajos después de haber estado hablando con los compañeros, circulando por el aula, bromeando, inclusive escuchando ese tipo de música con el celular, lo cual entre otras cuestiones también describe un modo diferente de lidiar con las actividades de lecto-escritura y no necesariamente un desinterés por ellas. Comprender esto no implica desentendernos de los efectos, a veces no muy alentadores, que estos nuevos modos de habitar el cuerpo inscriben en las prácticas de lecto-escritura. Pero también es cierto que según el uso que se les dé a las tecnologías y a las nuevas habilidades que ellos y ellas traen, se pueden explorar formas nuevas de producir saberes que la escuela aún no atiende con la riqueza y complejidad que estos ofrecen.

Esto muestra la dificultad que hoy habita el aula y la cultura juvenil, porque la música no es neutral, menos aún la música estridente que suelen escuchar, lo cual impacta en el modo de hacer las actividades, dispone a otro tipo de atención, condiciona el cuerpo, en definitiva, influye en el orden del tiempo-espacio del aula que se supone debe ser mucho más fijo, secuencial, seriado y repetitivo. También les demuestra a los estudiantes que ellos pueden llevar al aula el celular y negociar allí –con cierto poder– su uso. Estas nuevas situaciones, que se pueden disparar con la introducción de la música, no sintonizan con el tipo de planificación que se espera, ya que es un tiempo-espacio en el aula librado a lo espontáneo que traen los estudiantes con sus cuerpos movedizos y sus ganas de hablar, reírse, contarse cosas o aislarse con sus auriculares.

Sibilia (2012: 99) dice que una cuestión deseable puede ser que el Estado afloje las tenazas disciplinarias, pero otra muy diferente es que ya no garantice la igualdad y la emancipación que supone o debe suponer la enseñanza pública. ¿Cómo repensar la demanda de nuevos ritmos y disposiciones corporales en la escuela, que no nieguen la reflexión que este espacio formativo público debe garantizar a los jóvenes?

El celular para la (in)comunicación

Durante la entrevista a un grupo de estudiantes captamos la singularidad de lo que relata Marcos respecto a su uso del celular:

> Yo: Y ¿para qué usan el celular?
>
> Marcos: Para mandar mensajes, esta semana envié más de mil mensajes de texto...
>
> Yo: ¡Mil mensajes! Y ¿qué escribís en esos mensajes?
>
> Marcos: Bueno, pongo: ¿qué estás haciendo?... y así... si no me responde, se lo mando a otros... (Entrevista a alumnos, 10-06-2011).

Un aspecto importante que sugieren los dichos de Marcos es lo lábil y velozmente caducos que se tornan sus mensajes, ya que si la primera persona no le responde él dice que se lo manda a otra y así sucesivamente, o sea que el destinatario adquiere una importancia bastante relativa, como si fuese casi una excusa, una opción más entre muchas otras de establecer más una conexión ocasional que una comunicación. Tal vez alguna de esas conexiones logra estabilizar unos minutos más el ida y vuelta de algunos mensajes, pero pareciera que ello tiene más que ver con el azar que con una intencionalidad previa.

La posibilidad técnica del celular y sus costos actuales permite que Marcos envíe más de mil mensajes en una semana y probablemente para sus amigos o conocidos recibirlos sea parte de una modalidad que ellos también practican. Otra característica propia de

este aparato es la expectativa de respuesta automática, que agrega un plus de emoción e interés al envío. En los dichos de Marcos observamos que tiene más valor el acto de contacto que aquello que se comunica y con quien se comunica, pero entonces ¿cómo se podría calificar este nuevo fenómeno?, ¿para qué lo realiza Marcos?, ¿por qué adquiere rasgos compulsivos?

Sibilia nos ofrece pistas para hipotetizar alguna respuesta al afirmar que, así como hoy la tecnología de la lecto-escritura ha perdido privilegio como horizonte de realización personal con sus efectos sobre la subjetividad, son los medios digitales quienes han ocupado ese lugar para construirla y administrarla. Con la diferencia de que es una subjetividad que permanentemente está motivada a estar en el afuera, visible para la mirada del otro, entonces es esa mirada que viene del afuera la que confirma que yo estoy ahí, que yo existo. El interrogante existencial actual toma la siguiente dimensión: ¿si no hay alguien que me mire cómo puedo saber que existo? (Tobeña, 2011: 68). ¿Será ese acto desenfrenado de Marcos un modo de ser mirado/escuchado por otros, alguien que, a partir de una palabra, aunque sea fragmentada y suelta, confirme su existencia?

En este sentido, consideramos que Marcos se torna un punto más de contacto por donde pasa una serie de circuitos comunicativos promovidos por la necesidad de rentabilidad del mercado. Es por esto que la escuela ubicada territorialmente en una ciudad, en un barrio, con una comunidad medianamente estable que la frecuenta, con el cara a cara del compromiso del aula, de los adultos que están allí para guiar es fundamental. Y debe avanzar en proyectos que le den solidez en medio de la dispersión para "ir aprendiendo a saber-hacer con esa dispersión", que los estudiantes se vuelvan a mirar, a conocer, a enemistar, que sucedan cosas allí que los emocione humanamente. Mientras estas cosas suceden, las compulsiones, sean cuales fueran, permanecerán más alejadas.

La cultura mediática redefine la etapa juvenil propuesta desde la escuela

Cuando indagamos sobre los contenidos de las radios La Popular y Suquía, algunas de las alumnas entrevistadas comentan que las escuchan porque les interesan las llamadas telefónicas de otros oyentes que salen al aire contando alguna historia personal:

> Paola: Por ejemplo hay gente que llama a la radio y dice yo ando con mi primo, y si la pueden aconsejar... las aconsejan...
>
> Yo: Y a ustedes ¿alguna vez se les ocurrió llamar y dar una opinión por la radio?
>
> Paola: No, solamente para mandar saludos o pedir entradas para los bailes...
>
> Yo: ¿Y qué les parecen los mensajes y opiniones que da la gente?
>
> Gloria: Te hacen reflexionar.
>
> Paola: En algunos casos se parece más o menos a lo que te está pasando a vos, entonces el consejo que le dan a otra persona por ahí te sirve a vos también...
>
> Yo: ¿Son siempre historias de amor o hay otras historias?
>
> Gloria: No, de madre e hijo o de padre e hijo... van cambiando... (Entrevista a alumnas, 08-08-2005).

La aceptación de las alumnas a escuchar estos mensajes está dada porque sienten que estos microrrelatos narrados en primera persona cuentan situaciones que a ellas también les suceden o en todo caso les podrían suceder; esa cercanía pone en valor estos relatos y hace que se produzca la interpelación, ya que ellas advierten que estas historias les sirven para reflexionar y analizar sus propios modos de relacionarse. En este sentido, observamos que sus radios preferidas hablan sobre los afectos, los vínculos, las identidades, constituyéndose a partir de este tipo de interpelaciones en un dispositivo de subjetivación.

Al escuchar estos programas observamos que parte de los mensajes que los oyentes dejan grabados en el teléfono de la radio sirven para difundir sus problemas amorosos, necesidad de alguna información, denuncias, muchas de índole privada. Los locutores dan consejos, brindan informaciones, solicitan nuevos mensajes. Por ejemplo, durante los días de esta investigación una joven llamó agobiada, porque no sabía cómo contarles a sus padres que estaba embarazada. A veces las llamadas se retroalimentan, porque cuando un oyente plantea un problema surge una cadena de llamadas que van aportando soluciones, opiniones, desacuerdos. El locutor opina y debate ideas con el público. Winocur (2002: 203) afirma que el fenómeno de la participación en la radio para comunicar cuestiones de índole íntima implica una redefinición de lo público y de lo privado, en la cual los medios vienen ejerciendo una influencia fundamental.

Esta redefinición impacta también en el espacio del aula a través de la subjetividad juvenil, allí se observa que los estudiantes llevan asuntos que antes eran impensados, temáticas que eran exclusivas del ámbito privado. Durante una entrevista nos llamó la atención cuando un alumno desde cierta espontaneidad demostró no entender por qué los profesores no dialogan con ellos sobre temas personales:

> Yo: ¿Qué es lo que no les gusta del colegio?
>
> Juan: Los profes.
>
> Yo: ¿Por qué?
>
> Juan: Porque son aburridos, vienen dictan y chau.
>
> Yo: Y ¿cómo sería un profe que no sea aburrido, por ejemplo?
>
> Juan: Y que hable, que no dicte..., que hable con nosotros...
>
> Yo: ¿Sobre qué?
>
> Juan: Sobre el partido..., sobre cualquier cosa...

> Mario: Yo también cambiaría a los profesores, porque son muy brígidos[5].
>
> Yo: No conozco esa palabra, ¿qué significa?
>
> (Risas)
>
> Mario: Muy amargos.
>
> Yo: Y ¿cómo sería un profesor que no sea amargo?
>
> Mario: Que hable del fútbol, qué sé yo... de música... de las chicas...
>
> (Risas)
>
> Yo: Ajá, ¿y de la música? ¿Qué decís vos que se puede hablar?
>
> Mario: Qué banda le gusta... si va a los bailes o no... (Entrevista a alumnos, 08-06-2005).

Otro ejemplo del aula es el caso de Ana Laura, docente de ciudadanía, ella dijo que durante sus clases los alumnos hacen comentarios de sus vidas privadas para ver cómo ella reacciona:

> Se repite sistemáticamente desde que trabajo acá, en algún momento tiene que haber algún chiste de que alguien se fuma o alguien se droga. Es la manera que tienen ellos de manifestar que tienen contacto con la droga. Siempre. Siempre. Pero es algo sistemático desde que yo entré. En algún momento y en alguna clase tiene que haber una referencia a... por ejemplo si alguno no estudió: "¡no! Si se estuvo quemando la cabeza ayer". Y mi respuesta, ante eso, siempre ha sido... –porque es como causar el horror, como llamar la atención, paralizar la clase– no la naturalización, pero una respuesta desde lo tranquilo. Digo, ellos te están probando a vos con esos temas. Entonces en años anteriores, recuerdo que en el recorrido del año, después de varios chistes en donde quisieron introducir esos temas uno de los alumnos se acercó. "Sí profe, yo tengo drama con esto". Y bueno, se trabajó desde otro lugar. Pero digamos, el clima de confianza lo podés lograr

[5] Expresión coloquial que significa persona fría y sin empatía.

> ante no horrorizarte, digamos, donde ellos te están pidiendo ayuda, o alarmando, o probando, tienen distintas intenciones...

Otro ejemplo es el caso de unos alumnos que me comentaron que les interesa cuando en las clases el profesor se detiene para hablar sobre temas mediáticos que se ligan con lo personal:

> Mariana: Un momento así que sea sociable, así una clase estudiamos y nos socializamos. Qué sé yo, que nos cuente lo que pasa.
>
> Luciano: Debatimos el tema entre todos...
>
> Marcos: Con el profesor Ronaldo y Dora son los dos con los que hacemos eso...
>
> Gabriela: En ciudadanía.
>
> Mariana: Lo último fueron las violaciones de las chicas, el aborto.
>
> Marcos: Lo que pasa en las noticias (Entrevista a alumnos, 22-04-2006).

Siempre ha sido una necesidad para los jóvenes conocerse, entender sus vidas, expresar sus inquietudes íntimas entre pares. Con el agravante que, en la actualidad, asistimos a una proliferación de discursos mediáticos sobre la vida privada y esto colabora a redefinir la etapa de la juventud, ya que esta deja de estar tutelada como antes por la familia y la escuela, ahora los niños y jóvenes están al corriente del mundo adulto, de sus conflictos, miserias. Esto también colabora a que los jóvenes se sientan con derecho a participar en este mundo, cuestionar su autoridad, desjerarquizar los roles, lo cual afecta también los modos en que los estudiantes se comunican en el aula, las temáticas que llevan a ese espacio y las nuevas relaciones que pretenden establecer con los docentes.

La cultura mediática empuja a que se produzca un desacople entre el rol tradicional de alumno, como sujeto que acataba normas, valores y procedimientos escolares dispuestos por los adultos y el actual modo de ser joven como una etapa cargada de estímulos e informaciones que los impulsan a curiosear y explorar experiencias mediáticas. Las

prácticas educativas se encuentran en una encrucijada: por un lado, reciben un joven que lleva a clases un cúmulo de informaciones y vivencias que requerirían ser procesadas, pero por otro lado, la escuela tiene un formato de enseñanza que hemos relacionado con una matriz que es refractaria para abordar inquietudes e intereses de índole personal.

Frente a una escuela que muchas veces es considerada por los alumnos como demasiado rígida, los medios interpelan constantemente a los jóvenes desde nuevos roles. Por ejemplo, durante una entrevista un alumno nos comentó que el celular le permite filmar y denunciar aquellos docentes que no tienen actitudes adecuadas en clases:

> Emiliano: Hay un profesor que nos dice "tienen olor a meada de niñitos de primer año, no se saben limpiar el culo", ¡así dice!
>
> Todos: jajaja
>
> Emiliano: La próxima vez que diga eso lo voy a grabar con el celular, para que vea (lo dice con tono de amenaza).
>
> Yo: Pero a ver... ¿por qué dice eso?
>
> Emiliano: Nos dice eso a nosotros, porque dice que nosotros no sabemos hacer lo que nos pide...
>
> Wilson: Y que somos unos nenitos de primer año.
>
> Emiliano: Que no se saben limpiar el culo.
>
> Wilson: A los chicos les dice que no se saben limpiar el culo, que tienen olor a meada.
>
> Beatriz: Y habla todo el tiempo de sexo... ¿o no?
>
> Emiliano: ¡Ya lo voy a grabar! (lo dice con enojo y resentimiento) (31 de mayo de 2011).

Este posible uso que ofrece el celular pone de manifiesto que también es una herramienta de producción de discursos en manos de los jóvenes, lo cual les da una cuota de poder que antes no tenían y que muchas veces la escuela les sigue negando bajo la óptica del tutelaje adulto. Es por ello que consideramos que Internet y el celular

funcionan muchas veces como plataformas simbólicas de inclusión, a través de las cuales los jóvenes realizan estrategias y adquieren "el poder que las instituciones tradicionales les niegan y al mismo tiempo crean una nueva institución, en la que (...) materializan sus posibilidades de ser-hacer" (Ortalejo Hernández, 2010: 237). Este posible protagonismo que les ofrece el celular permite que el alumno se sienta con una parcela de poder y de participación en la construcción del relato de la propia vida. Cuestiones que en la escuela aún no son consideradas, para que finalmente los jóvenes hagan parte de su organización por medio de acciones que validen la democracia y el consenso entre diferentes generaciones.

"Copiar y pegar" el atajo tecnológico para el (des)conocimiento

Durante la entrevista con el director, se mostró preocupado por cómo los alumnos usan Internet cuando se les solicita alguna búsqueda específica de información como tarea escolar:

> Yo les di un trabajo a los pibes para que analizaran determinados artículos de la Constitución Nacional. Hubo alumnos que no tenían acceso a medios de comunicación avanzados como Internet y tomaron el soporte escrito, el libro de la Constitución, y trajeron dos o tres hojas acorde a lo que se les había solicitado y con una opinión, por supuesto, acorde a un alumno de la escuela media, pero una opinión al fin que trataba de explicar qué nos quería decir la Constitución. (...) Y recuerdo específicamente un grupo de alumnos que había traído un trabajo excepcional en cuanto a la presentación, muy bien impreso, muy bien presentado en su carpeta y demás, pero no sabían ni qué Constitución habían bajado, tranquilamente podrían haber bajado la Constitución de Estados Unidos o de Puerto Rico (Entrevista a Alberto, director de la escuela y profesor de ciudadanía, 28-05-2011).

Al director, que también es profesor de ciudadanía, le gustaría saber qué entendieron sus estudiantes sobre lo que "supuestamente" leyeron; mientras estos consideran que cumplieron con la tarea, porque se tomaron el trabajo de buscar, bajar, copiar y pegar un texto. Entonces el director plantea que es un saber técnico, saben usar un teclado, un mouse, formatear un texto en la computadora, para él en este aspecto se ha ido para atrás en relación al libro.

> El libro de texto como tal, con su prólogo, con su epílogo, desde la presentación de la carátula, es todo un aprendizaje integral. O sea, significa para el alumno tomar desde allí, comenzar el análisis desde el inicio, por así decirlo: saber qué dice el autor, por qué lo dice, cómo lo dice (Entrevista a Alberto, director de la escuela, 28-05-2011).

El director y los y las docentes les adjudican a las nuevas tecnologías este grave problema que se produce con el uso de Internet para actividades escolares, porque los y las estudiantes usan el "copiar y pegar" leyendo muy poco. Con lo cual las expectativas que pueden tener docentes, después de estas experiencias, sobre la biblioteca global que sería Internet y las posibilidades de que las y los estudiantes investiguen, seleccionen, analicen y produzcan con cierta autonomía quedan un tanto desacreditadas. Este problema efectivamente está asociado al hecho de que la computadora e Internet brindan la facilidad de tener en muy poco tiempo un texto armado e impreso. Este es un problema que en menor medida ya existía en la escuela previamente a estas tecnologías, porque se pudo observar que durante las clases las y los alumnos se acostumbran a copiar del pizarrón de forma automática sin prestarle mayor atención al contenido. La salvedad está que el copiar a mano implica un contacto con la lecto-escritura, mientras que en el caso del "copiar y pegar" se prescinde totalmente de ella.

> Un ejemplo evidente y de mucha preocupación entre los docentes es la típica tarea escolar de "buscar información" sobre algún tema de la currícula y resumirla, que ha devenido claramente "ritual" por la introducción masiva de las TIC en la vida de los estudiantes. Si

> antes del actual acople Google-Wikipedia buscar información sobre un tema desconocido tenía valor pedagógico era fundamentalmente porque la tarea de "buscar" suponía habilidad y esfuerzo en el acceso a los recursos, capacidad de búsqueda, lectura, transcripción o síntesis; hoy, la mayoría de esas tareas las resuelve la combinación de Google + Wikipedia, y el comando cortar + pegar; en muchos casos, los estudiantes ni siquiera leen el montaje resultante para garantizar su mínima coherencia gramatical (Pagola, 2010: 105).

Lo dicho implica un llamado de atención para la educación escolar, porque los y las estudiantes no tienen incorporado modos autónomos de leer y escribir que sí serían necesarios para el aprovechamiento de Internet con mayor libertad. Muchas veces se acostumbran a simular que hicieron trabajos o aprendieron lecciones que desconocen, y tienden a confundir conocimiento con información, producción propia con plagio, saber con bajar contenidos de Internet.

Un grupo de estudiantes nos comenta cómo usan Internet para buscar información y presentar un trabajo en la escuela:

> Yo: ¿Usan Internet para hacer algún trabajo escolar?
>
> Camila: Sí, una parte y otras cosas las tenemos que escribir nosotras, porque nos piden la opinión.
>
> Yo: Y ¿leen todo lo que bajan de Internet?
>
> Macarena: No, yo no lo leo...
>
> Sandra: Salvo que tengamos que estudiarlo, jajaja...
>
> Camila: Vemos así, leemos el comienzo y bueno ¡¡esto pongamos!!...
>
> Sandra: Más que todo vemos los títulos, si nos llama la atención... (Entrevista a alumnas, 10-05-2011).

Pagola (2010: 126) advierte que el uso de sitios Web entre los estudiantes ha "naturalizado" la práctica de la copia textual como una actividad académica "válida", ampliamente disponible. Esto demuestra que con brindar a los jóvenes un acceso material al conocimiento no alcanza, y aún puede agudizar los problemas de desatención

y desinterés con lógicos efectos negativos sobre las capacidades de interpretar y producir textos.

A partir de lo descrito sobre el uso de Internet en estos casos escolares no podemos descansar en la cultura escolar que los alumnos tienen incorporada, habría que ensayar alternativas que sean de menor formalismo y mayor conciencia y reflexividad sobre lo que se está trabajando y para ello habrá que innovar bastante, porque ya ni la conciencia ni la reflexividad se producen si no se convoca algo del interés de los estudiantes. Insistimos, es en su bagaje cultural donde están las pistas para ligar saberes prácticos, de sentido común propios del campo popular, con otros científicos, académicos, artísticos. Una amalgama artesanal hecha en el día a día donde se ensayan posibilidades para convocar algo del deseo de saber.

Los medios en la escuela: la necesidad de un acompañamiento integral

Según las entrevistas con los docentes, ellos habían usado muy poco los recursos tecnológicos con los que contaba la escuela República Argentina hasta este momento (video, cañón, máquinas de foto, sala con computadoras), lo cual según pudimos observar tenía diferentes causas. Ellas podían ser: la desconfianza que les despertaba el posible aporte a las prácticas educativas; el desconocimiento sobre cómo implementar esas tecnologías a sus clases o por alguna experiencia en la que probaron dicho uso y les fue mal. Este último caso lo relata el profesor de ciencias naturales:

> Yo: ¿Has usado video para tus clases?
>
> Darío: El video, sí. Pero también digamos es muy difícil despertar el interés en ellos. El interés en general es lo que hicieron ayer, cómo se rieron ayer, el baile que fueron el sábado, si va a estar la Mona, o escuchar música, hay chicos que están todo el día con la musiquita. Uno lo que trata de hacer es buscar de despertar el interés y es muy

> difícil despertarlo y a eso sumale que por ahí no tenés recursos para hacerlo. Es muy difícil, yo por ejemplo les he traído películas ¿viste? Yo le compro colecciones enteras a mi nene de distintos temas de biología más que nada.
>
> Yo: ¿Son documentales?
>
> Darío: Sí, documentales, esas colecciones que vienen en dvd, que vienen con revistas, colecciones de 20 dvd, y a veces los traigo acá y los pongo aquí. Por ejemplo: las relaciones interespecíficas, relaciones de asociativismo, depredación entre plantas.
>
> Yo: Claro.
>
> Darío: Y ponés... con mucha imagen... vos decís, bueno estamos en la era de la imagen, diez minutos le dan bolilla...y por ahí con películas, por supuesto que no la basura yanqui esa que rompen auto cada diez segundos, sino alguna película para mostrarles que hay otra cosa, que hay otro cine, que hay otras ideas. Le dan bola un ratito.

Este docente esperaba que los documentales hubiesen funcionado muy bien, porque se trataba de un audiovisual. Supuestamente, al tener ese formato estaría garantizada la atención de los jóvenes, lo cual es una idea lineal que está muy arraigada y termina produciendo frustración. Para lo único que le sirvió a este docente esa experiencia fue para agudizar su mirada negativa sobre los alumnos, ya que su conclusión fue que él se había esforzado para hacer su clase más agradable y aun así nada funcionaba.

En realidad, existen documentales que son tan áridos como puede ser un libro de texto, porque también utilizan muchas palabras técnicas y desarrollan largas y lentas explicaciones. Por eso con la variación del soporte no alcanza para garantizar la atención. En este sentido, tanto la forma como el contenido deben tener aspectos interpeladores. O sea, tanto el contenido como su modo de ser abordado deben ser presentados de tal manera que logren tocar algo de la subjetividad del grupo. Es parte de la cultura de los alumnos la que

debe entrar en relación con los contenidos del aula para que se garantice algo de esa atención tan deseada por los docentes.

Por otro lado, observamos que no es tan simple para los profesores planificar la misma clase tradicional con estos aparatos, por más modesta que sea la introducción de una tecnología, implica un cambio en la planificación, cierto desacomodo de las actividades tradicionales. En algunos casos, el docente no sabe cómo esto va a resultar y para dónde van a disparar los y las estudiantes, o si se van a lograr los objetivos que obtenía con la clase usando el pizarrón, los libros, el papel. Todo esto conlleva más tiempo de trabajo, menos certezas, y todo sin contar con una puesta en común de este tipo de experiencias con otros docentes, o sea que estas modificaciones se resuelven en soledad. “Si hay algo que caracteriza a los medios y las tecnologías es que promueven procesos de dislocación, de desfasaje, de incertidumbre y por ello son también una posibilidad de transformar prácticas educativas cristalizadas” (Da Porta, 2011: 51).

Muchas veces se trata a las tecnologías educativas como se trata a los materiales impresos en la escuela, particularmente al libro, con el agregado de la expectativa de que pueden servir para dinamizar, modernizar o evitar la pesada indiferencia que los alumnos manifiestan. La mayoría de las veces se sigue sin sospechar que ella es realmente útil si se reconoce que implica un modo diferente de pensar, leer y producir contenidos. En este sentido, como lo ha repetido muchas veces Huergo, a veces se usa la computadora como “un libro en pantalla”, lo cual empobrece sus reales posibilidades educativas y sus verdaderos efectos en la subjetividad, sensibilidad y percepción de los y las jóvenes. Se tiende a integrar la tecnología desde prácticas educativas conocidas, habría que analizar cómo establecer nuevas articulaciones entre esas prácticas conocidas y las que se podrían producir. Hay mucho por innovar y también aspectos valiosos por conservar ligados a la lecto-escritura.

También registramos de modo general el poco uso que los docentes de esta escuela le dan a la tecnología porque necesitarían contar con tiempos extras antes de dar la clase para poner a punto los

recursos tecnológicos como video, cañón, tiempo para pedir el aula donde se pueda instalar el cañón-proyector, conectar todos los cables, el audio, esperar que los enchufes funcionen, que el preceptor esté desocupado en ese momento y con voluntad para abrir armarios, trasladar aparatos. Si no, como comenta uno de ellos: "cuando está todo listo, suena el timbre y ni empezamos con la actividad", o como dijo una profesora: "a veces los enchufes del aula no funcionan, no hay electricidad y bueno a esa altura ya me siento totalmente desanimada...".

Huergo (2011) considera que las políticas públicas (una netbook por alumno) pueden tomar diferentes caminos, una es respecto a qué tipo de producciones ponemos en las máquinas que distribuimos, no solo el tipo de uso, sino el tipo de producciones con las que nos relacionamos. El especialista manifiesta que el desafío es acompañar este tipo de políticas de distribución de aparatos técnicos, con políticas de distribución de distintos saberes y de diferentes formas de comunicación.

Tecnologías educativas: la escuela en la mira neoliberal

Destacamos el valor de la escuela, porque el paso por la escolarización deja huellas para efectuar lecturas del mundo y contrarrestar los efectos inherentes al uso ingenuo y acrítico de la tecnología. Siempre una persona que pasó por la escuela está mejor preparada que alguien que no lo pudo hacer para interpretar el mundo.

En definitiva, consideramos que es siempre el o la docente con su capacidad de seleccionar un material acorde para sus estudiantes, con su escucha en clase, con su cuerpo, con los detalles de su palabra la que puede mediar el uso de los tecno-relatos, la que puede darle valor educativo a ese tipo de práctica interpeladora, y sobre todo la que puede reconocer que no se trata de un uso herramental, ni neutro y que por lo tanto requiere de su mediación.

Es importante estar advertido que atrás del impresionante mundo tecnológico que puede brindar a la educación un enorme potencial según cómo se lo use y con qué fines, también están las grandes corporaciones empresariales esperando que gobiernos neoliberales den luz verde para desplegarse sobre la educación y doblegar su objetivo histórico respecto a la democratización del conocimiento. Hoy la tecnología tiene esa doble posibilidad, por ello es importante que haya políticas públicas para que su desarrollo y tomas de decisiones permitan la soberanía de la educación, la centralidad del rol docente y la inclusión de los sectores populares. En este sentido el programa Conectar Igualdad por primera vez en el país marca un hito donde se cruza lo educativo y lo tecnológico desde una perspectiva inclusiva, aunque como se demostró, el neoliberalismo cortó ese proceso y acechan otros planes para la educación y el uso de la tecnología.

Transformar la información en saber para la vida

La entrevista y las clases observadas con Ana Laura, la profesora de ciudadanía, permitieron comprender la heterogeneidad que habita la escuela, si bien la modalidad usada por ella no es común en el establecimiento, nos abre a pensar prácticas educativas donde se articulan diferentes soportes y saberes. También pude observar clases de otros docentes donde cada tanto en algún momento se logró relacionar lo conceptual con algo de lo cotidiano y eso generó toda una trama de intereses y pequeñas narrativas de sus vidas por parte de los estudiantes.

Durante las clases de esta docente se observó que enseña los diferentes temas ligados a ciudadanía a partir de casos televisivos de público conocimiento, o sea que lleva el saber de un soporte a otro, y de un género a otro. De este modo, les acerca a los alumnos para que lean y debatan artículos periodísticos, a veces solo comenta oralmente el caso o inclusive solicita a los jóvenes que realicen una pequeña búsqueda en Internet como trabajo para la casa. En sus clases se observaron tres aspectos poco comunes en la escuela

República Argentina: primero, la relación entre lo conceptual y situaciones prácticas de la vida cotidiana; segundo, la presentación del caso práctico no como un mero modo de ilustrar, sino mostrando la complejidad de lo conceptual que lo habita con el mismo grado de importancia y dedicación de tiempo en clases que lo conceptual; y tercero, la alusión a la cultura mediática en función de que son temas conocidos por la mayoría y permiten que participen y debatan desde lo que conocen aunque sea para empezar desde el sentido común de la tele.

A continuación, se presenta un fragmento de entrevistas con esta docente para comprender por qué ella optó usar los saberes mediáticos en el desarrollo de sus clases:

> Yo: Observé que usás en tus clases información televisiva, temas de las noticias para desarrollar contenidos conceptuales, ¿desde cuándo usás eso?
>
> Ana Laura: ¡Desde siempre! Es una metodología que para mí funciona para la participación dentro del aula, el hacerlos jugar con datos que ellos tengan a mano, que ellos conozcan. Entonces para mí no es tan importante el manual que trae actividades concretas, como hacerlos trabajar el razonamiento de conceptos con cuestiones que tienen que ver con la realidad. Por eso, ahora que estoy enseñando el tema de derechos humanos, todo el tiempo trato de jugar con ejemplos televisivos que es lo que pueden ver ellos en la casa, mientras almuerzan a través de un medio periodístico. Entonces les pregunto ¿se acuerdan el caso García Belsunce?[6] ¿Qué pasó acá? ¿Qué derecho fue afectado? Por ejemplo, tuvimos el tema de derechos humanos con el 24 de marzo, trabajamos eso, qué es lo que ellos entendían, y en cierto modo la curiosidad y el interés es diferente, porque hay toda una cultura mediática en cuanto a los casos. Si vos te ponés a observar, bueno, casi todos los informativos tienen un segmento donde ponen un caso de moda, que resulta ser luego paradigmático, donde tienen análisis jurídico, tienen alguien que va y habla respecto

[6] Fue uno de los casos policiales muy resonante en la prensa argentina.

> al caso y esto ha despertado un interés en la opinión pública y el chico lo escucha de su mamá o de la tele. Entonces, ¿qué me parece de rico eso? No porque considere importante que sea un caso paradigmático, creo que es una moda y un estilo periodístico, pero ¿de qué me sirve esto a mí? Para que el niño pueda relacionar eso que está viendo en su casa con lo que nosotros estamos viendo. Que no quede en la letra fría de la ley o de un manual escolar, sino que ellos puedan relacionar los conceptos con ese recurso televisivo que se me está poniendo a mí como posibilidad de análisis. Más allá de todo lo que podamos criticar sobre el manejo de la opinión pública por los medios y de qué casos consideran ellos paradigmáticos, o no, que eso digamos es otro tema, en este caso para mí es un recurso pedagógico donde yo despierto el interés, y en el caso del menor puedo hacer que ellos lleven el concepto teórico que estoy desarrollando a relacionarlo, a aplicarlo en algo que ellos están escuchando en otro lado. Entonces a veces el recurso del libro o del manual a los estudiantes no les reviste el mismo interés.
>
> Yo: Y ¿de dónde sacás los manuales?
>
> Ana Laura: Echo mano de la biblioteca de la escuela. No es que yo haga una crítica de cómo están abordados los manuales, por supuesto tienen un abordaje netamente teórico-conceptual que es necesario, pero no es imprescindible desde mi punto de vista, para que ellos puedan comprender, aprender y aplicar el concepto. Ellos no pueden reproducir un concepto del manual. Pero no es lo que a mí me interesa (Entrevista a Ana Laura, profesora de ética, 18-05-2011).

Al inicio de lo dicho por Ana Laura, se entiende que ella elige trabajar con información que los chicos pueden traer de sus consumos televisivos, de las discusiones que escuchan en sus casas, en la calle, donde ellos tienen una serie de vivencias sobre el tema desde el sentido común. Estos alumnos cuentan con muy poco o ningún material de lectura en la casa, el consumo de las noticias viene fuertemente a través de las radios locales y luego de la televisión. Esta realidad que conoce Ana Laura hace que ella pueda echar mano de esos consumos,

interesar al joven y luego hacerlo participar desde lo que él entendió del asunto, sus comentarios, consultas y cuestionamientos.

Según Edwards (1995: 169) en este tipo de conocimiento situado la significación es el eje central del modo de aprender, con lo cual las respuestas o las versiones no pueden ser únicas y el énfasis está puesto en el alumno. Las definiciones no se dan a priori, se busca que sean los propios alumnos los que le den un significado, con lo cual entre otras cuestiones no se exige un lenguaje formal, ni un modo de hablar extraños a sí mismos, al menos al inicio pueden intentar comprender la realidad a través de su propia manera de nombrarla.

Ana Laura recrea en sus clases noticias en las cuales se usa el lenguaje de la calle, raramente se presenta un especialista que explique el caso, en general hablan los propios protagonistas involucrados. Son casos policiales, penales, muy controvertidos, en los cuales suceden crímenes de distintos tipos, robos, infidelidades, corrupción, accidentes. La docente trae a colación los protagonistas de esas historias, sus testimonios, padecimientos, la incertidumbre de sus destinos. En algunos casos son personas de los sectores populares que testimonian sus vivencias desde un lenguaje llano, en el marco de programas de fácil comprensión, inclusive donde predomina la reproducción de estereotipos y reflexiones lineales.

Durante las clases las y los estudiantes se sienten interpelados por esas narrativas dramáticas, este género es muy explotado por los medios masivos y no es casual, dado que su alto tenor emotivo atrae la atención. La docente cuestiona concepciones simplistas y rápidas que los medios instalan apelando a los prejuicios, a los sentimientos más básicos de sus audiencias y a la poca formación sobre temas complejos. Y a partir de ahí hace ingresar aspectos conceptuales que rigen la ciudadanía: como las leyes y el estado de derecho.

Según Edwards, el conocimiento que ella llama situacional tiene gran valor, porque:

> ... se presenta como un conocimiento compartido en relación con una historia común, en la cual y por medio de la cual se transita de lo

> conceptual a lo personal (o al revés). Desde esta historia compartida la realidad es resignificada como parte integrante del mundo de los sujetos (1995: 170).

Lo que se presenta a través de todos los aspectos descriptos de las clases de Ana Laura es la posibilidad de pensar la trama de las prácticas educativas de la escuela secundaria desde ese núcleo fundante que es la cultura de los jóvenes y que, como esta docente, otras de forma silenciosa buscan encontrar para que sus estudiantes aprendan de una manera nueva, que lo conceptual no quede suelto, que se anude a la vida. Frente a las narrativas acortadas, sueltas o rotas que circulan a gran velocidad, el aula puede ser un espacio para su sutura parcial, hilado artesanal, singular y contextualizado. Como lo señala Abril (2003: 156) hay razones para defender que los textos fragmentados y no lineales, como los mediáticos, pueden sustentar formas particulares de narración e integrar no narrativamente microrrelatos. Y allí los medios de comunicación aportan contenidos variadísimos, narrativas de todo tipo para interactuar con los saberes científicos y académicos que se difunden en las escuelas. Faltan investigaciones en el campo de la comunicación/educación para dar cuenta de lo que se viene haciendo de forma silenciosa por parte de los docentes. Los egresados de los recientes profesorados en comunicación social que trabajan en las escuelas están en condiciones de documentar y avanzar sobre estos estudios.

El valor que tiene en la escuela la producción con medios de comunicación es el hecho de que ello puede permitir un aprendizaje "situado" y asignarle "sentido" a la tarea escolar. También la posibilidad de trabajar con otros colaborativamente, aprender que no todos necesariamente deben hacer lo mismo en simultáneo. Lo cual fomenta el sentimiento de pertenencia, de solidaridad, de lazo con el otro, de amistad. De esta forma, este tipo de producción podría apuntar a que se aborden transversalmente temáticas de relevancia social, que afiancen el ejercicio de la ciudadanía y pongan en el espacio

público, desde la palabra de las y los estudiantes, los problemas de la escuela, del barrio, de la comunidad (Castagno y Prado, 2014: 130-131).

Martín-Barbero insiste en la necesidad de que se enseñe no solo a través de procesos racionales, sino desde las sensaciones, las estéticas, los sentidos físicos, por eso él señala el tacto, el olor como otros modos de conocer el mundo que deberían ser valorados. En esta misma línea, Alfaro (1995: 103) señala que la sensibilidad es una forma de compromiso con la sociedad a veces más fuerte que la racionalidad, porque según la autora no hay ética sin sensibilidad.

Consideramos que en una época donde han caído los grandes relatos históricos que orientaron el comportamiento y los valores de las nuevas generaciones, sería necesario ensanchar el sentido para la comprensión y producción de discursos. Situar la memoria que arrastran los saberes, entender sus posibles usos y efectos sociales, aprender a comunicarlos para otros, producir articulaciones con los saberes que se debaten hoy en la agenda de los medios, poder captar qué valores e intereses están en juego. Cuando esto ocurre es más difícil que las y los estudiantes queden a merced del vacío que lleva hacia las compulsiones de todo tipo, también en el modo de usar la tecnología y sus efectos sobre el aislamiento.

Colocamos como mojón insustituible desde esta investigación el valor crucial del "sentido" en la vida de los sujetos; el desafío hoy de la escuela sería cómo hacer para que sus prácticas sean cada vez más significativas para las nuevas generaciones. Y en este marco cómo producir nuevos procedimientos con los medios de comunicación para que el aprendizaje produzca conexiones que interpelen. Cómo pensar prácticas en las cuales el saber se presente menos acabado y permita más articulaciones-producciones; también desde las y los jóvenes, cómo profundizar en la escuela su capacidad de ser un ámbito de comunicación entre generaciones.

Bibliografía

Abril, G. 2003 *Cortar y pegar. La fragmentación visual en los orígenes del texto informativo* (Madrid: Cátedra Signo e Imagen).

Alfaro, R. M. 1995 “Identidad de género y comunicación” en Quiróz, M. T. *et al.*, *Comunicación y educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica* (Entre Ríos, Argentina: Centro de Producción en Comunicación y Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación).

Castagno, M. y Prado, M. 2014 “Miradas sobre los estudiantes y propuestas de enseñanza en la escuela secundaria” en Alterman, N. y Coria, A. (coords.) *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela* (Córdoba: Brujas).

Da Porta, E. 2011 “Comunicación y educación: algunas reflexiones para la búsqueda de nociones estratégicas” en Da Porta, E. (comp.) *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico* (Córdoba: Edición de los autores).

Dubet, F. y Martuccelli, D. 1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Buenos Aires: Losada).

Edwards, V. 1995 “Las formas del conocimiento en el aula” en Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana* (México: Fondo de Cultura Económica).

Maldonado, M. 2001 *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en los noventa* (Buenos Aires: Eudeba).

Martín-Barbero, J. 2002 *La educación desde la comunicación* (Argentina: Grupo Editora Norma).

Ortalejo Hernández, N. E. 2010 “Reseña de «Robinson Crusoe ya tiene celular» de R. Winocur” en *Comunicación y Sociedad* (México: Departamento de Estudios de la Comunicación Social, Universidad de Guadalajara) Nº 14, pp. 235-240. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34615372012>

Pagola, L. 2010 “Educación y TIC: desafíos dentro y fuera de la escuela” en AAVV *La educación alterada: aproximaciones a la escuela del siglo veintiuno* (Córdoba: Eduvim-Salida al Mar Ediciones).

Saiz, C. 2016 “La Mediatización de la cultura, la modificación del interés y la atención de los alumnos. Estudio etnográfico en una escuela pública ubicada en contexto de pobreza”, Tesis de Doctorado en Comunicación, Cambio Social y Desarrollo, Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid.

Sibilia, P. 2012 ¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión (Buenos Aires: Tinta Fresca).

Somoza Rodríguez, M. y Ossenbach Sauter, G. 2009 “Los manuales escolares españoles en la época digital. De la textualidad a la iconicidad” en Spregelburd, R. P. y Linares, M. C. (orgs.) *La lectura en los manuales escolares: textos e imágenes* (Universidad Nacional de Luján). En <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/archivos/lec_man_esc.pdf>

Tobeña, V. 2011 “¿Cómo puede la escuela albergar los nuevos modos de ser? Sobre los desafíos que las subjetividades y los cuerpos contemporáneos representan para la escuela, entrevista a Paula Sibilia” en *Revista Propuesta Educativa* (Buenos Aires) N° 35 En <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041706011>

Winocour, R. 2002 *Ciudadanos mediáticos. La construcción de lo público en la radio* (Barcelona, España: Gedisa).

Periódicos, videos y audios en Internet

Huergo, J. (2011, marzo 13) Entrevista en archivo de audio en *Educomunicación*, CANALUNED, España. En <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/4471>

En el turno noche todos somos iguales

Estudio etnográfico en una escuela de la Provincia de Córdoba

Adriana Bosio

La intención de este capítulo es abordar una línea de investigación vinculada a la problemática de la desigualdad[1] en la escuela media en contextos específicos. Se busca analizar de qué modo la escuela enfrenta los desafíos de la desigualdad social, en un escenario de políticas educativas y sociales que plantean el derecho a la educación, la inclusión e igualdad social en espacios de arraigadas prácticas sociales de discriminación y exclusión.

Durante los últimos veinte años, las escuelas han sufrido un proceso de transformación casi constante, la vida al interior de las mismas se ve modificada por los cambios tanto a nivel sociocultural de nuestro país, como por las transformaciones estructurales del sistema educativo.

La Ley de Educación Nacional 26206/2006 extendió la obligatoriedad de la escolaridad hasta la finalización del nivel secundario

[1] Este capítulo comparte ideas trabajadas en la tesis de Maestría "El turno noche: tensiones y desafíos ante la desigualdad en la escuela secundaria. Estudio etnográfico en una escuela de la Provincia de Córdoba", CEA, UNC.

(art. 16) y la homogeneización de la estructura curricular del sistema educativo, establece una estructura común, con el fin de asegurar ordenamiento, cohesión y articulación entre modalidades (art. 134).

La obligatoriedad de la escolaridad secundaria, posibilitó expandir este nivel hacia sectores históricamente postergados, amplió un derecho y planteó nuevos horizontes posibles para los sujetos. Sin embargo, persisten desigualdades sociales en nuestro país que hacen que concebir la educación como un derecho resulte dificultoso para muchos jóvenes, en particular de sectores populares.

La expansión se produjo con la llegada de nuevos sectores sociales a la escuela media; una escuela pensada desde sus orígenes para una "elite", con una matriz selectiva y un currículum academicista, se enfrenta hoy a los desafíos de una sociedad con marcadas desigualdades y nuevos públicos (Jacinto, 2009).

El nivel medio presenta la mayor complejidad educativa para que, además de garantizar el acceso de todos los jóvenes, concluyan sus estudios con calidad en sus aprendizajes. En el secundario, a diferencia de la escolaridad primaria, el crecimiento de la matrícula se produjo sin revertir los problemas históricos vinculados a la permanencia de los sectores más empobrecidos de la sociedad.

> Los análisis referidos a las dificultades que afronta el nivel medio para expandir las fronteras de la inclusión educativa señalan que la "repitencia" y la "sobreedad" aparecen asociadas al abandono del sistema y lo preanuncian, sobre todo cuando la repitencia es un suceso reiterado en la trayectoria escolar y la sobreedad aumenta las distancias con respecto a los pares con los que se comparte el curso (Vanella, Maldonado, 2013 37).

El fenómeno del abandono escolar, da cuenta del incumplimiento de los derechos educativos legalmente reconocidos y la exclusión educativa constituye una de las aristas de la exclusión social vivida por algunos sectores de la sociedad. El nivel medio en Córdoba creció en cantidad de matriculados, pero de manera conjunta avanzaron los

niveles de repitencia, sobreedad y abandono escolar, en especial en el primer ciclo del nivel: primero, segundo y tercer año.

Investigaciones desarrolladas en la provincia de Córdoba (Vanella, Maldonado, 2013; UEPC, 2013), consideran que los avances en la construcción de mayores oportunidades educativas son paralelos al desarrollo de otras desigualdades al interior del sistema educativo. Por tal razón, insisten en plantear un análisis contextualizado sobre los procesos de escolarización en la escuela media, que incluya su historización y relación con los demás niveles educativos.

Las transformaciones en la conformación del alumnado, la inclusión de nuevos actores y sociabilidades juveniles, el impacto de las nuevas tecnologías y comunicación en los jóvenes y en las instituciones educativas, junto a políticas sociales y educativas que postulan la inclusión y la igualdad educativas, configuran una trama de singular complejidad.

Las constantes modificaciones del Sistema Educativo parecieran generar tensiones y resignificaciones sobre las prácticas educativas de las instituciones, arraigadas en los diferentes contextos de manera singular. Observamos diferentes estrategias puestas en juego por las escuelas secundarias para afrontar las tensiones que se manifiestan a partir de los mandatos de "inclusión" y "contención", modos de organización y de clasificación que surgen en las instituciones, inmersas en tramas de relaciones construidas históricamente, en cuyo seno se generan experiencias de escolarización desiguales, vinculadas a las condiciones sociales, a los recursos y al lugar que ocupa la escuela en el contexto local.

Esta indagación se inscribe en el tejido social de una localidad del interior de la Provincia de Córdoba, donde los desafíos de ingresar y terminar los estudios secundarios adoptan características particulares, tanto por las disposiciones institucionales como por la historia sociocultural del pueblo. Los y las jóvenes pertenecientes a los sectores más empobrecidos del lugar se encuentran atravesados por tramas y significaciones complejas que les dificultan terminar sus estudios.

Es así que la preocupación de este trabajo se centró en conocer los modos en que los sujetos/alumnos/alumnas construyen sus experiencias escolares, considerando especialmente las condiciones, los recursos y las relaciones que se juegan en dichas historias. De qué modo la escuela se inscribe en esas historias y de qué manera participan los contextos sociopolíticos en la construcción de determinadas configuraciones (Maldonado, 2008).

Las preguntas iniciales giraron en torno a ¿cómo se dirime en una institución educativa la relación entre la desigualdad social que portan los y las alumnas –en tanto sujetos activos de sociedad– y la organización escolar tendiente –por mandato y función de la Ley Nacional de Educación– a promover la igualdad educativa?, ¿cómo resuelve los desafíos que implica la desigualdad social una escuela del interior de la Provincia de Córdoba?, ¿cuáles son los criterios político-pedagógicos de la organización escolar al interior de la institución?, ¿cuáles son las estrategias que implementa la escuela para hacer efectiva la continuidad y permanencia de sus alumnos en el nivel medio?

Por el lado de los y las alumnas, ¿quiénes son?, ¿cuáles son sus historias escolares y sociales?, ¿qué sucede con sus trayectorias escolares?, ¿cómo las construyen?, ¿cómo son recibidos por la escuela?, ¿cómo los contiene la institución?

Los objetivos que ordenaron y orientaron este trabajo se basaron en:

- Reconstruir los mecanismos y estrategias de resolución pedagógica que la escuela media genera para alumnos en contextos de desigualdad social.
- Indagar acerca de los criterios de organización escolar en relación con las formas de selección y clasificación social establecidas a nivel local.
- Indagar acerca de las estrategias que implementa la institución en pos de “asegurar” la continuidad de los y las alumnas en la escuela.

– Relacionar las historias escolares y sociales de los y las alumnas con las tramas institucionales que se tejen en el día a día escolar.

Como ya se mencionó, la preocupación de este trabajo se centró en la problemática de las clasificaciones sociales y escolares en relación con la desigualdad social de alumnos de escuela media. Es por ello que se hizo necesario reflexionar teóricamente acerca de la tensión irresuelta entre igualdad/desigualdad, como principios y realidades que atraviesan las prácticas educativas en múltiples sentidos y que producen efectos en la vida cotidiana de los sujetos, las instituciones y las comunidades (Ávila, 2012).

El análisis de la desigualdad social, como producto de las relaciones sociales, ha sido abordado por autores como Marx, Durkheim, Weber. Marx (1867) analizó las relaciones de producción asimétricas en las sociedades capitalistas. Él encontró que la desigualdad primera se encuentra entre quienes poseen los medios de producción y aquellos que venden su fuerza de trabajo (proletarios) para lograr su propia supervivencia y reproducción.

Desde una lectura histórica, esta corriente de pensamiento considera que la vida en comunidad establece los fundamentos de la "igualdad social" y en el origen y desarrollo de la propiedad privada se encuentra la génesis de la "desigualdad social".

Para Marx (1867) las desigualdades sociales constituyen una construcción sociohistórica, como expresión de las formas de estructuración social que han conformado los seres humanos a lo largo de la historia:

> Pero, hay algo indiscutible, y es que la naturaleza no produce, de una parte, poseedores de dinero o de mercancías, y de otra parte simples poseedores de sus fuerzas personales de trabajo. Este estado de cosas no es, evidentemente obra de la *historia natural,* ni es tampoco un estado de cosas social común a todas las épocas de la historia. Es, indudablemente, producto de una larga serie de transformaciones

> económicas, de la destrucción de toda una serie de formaciones más antiguas en el campo de la producción social (p. 107).

Desde esta perspectiva, el tema de la igualdad/desigualdad se anuda a la distribución del producto social entre las clases sociales, en función de la posición que ocupan en el sistema productivo y de su relación con los medios de producción.

En este sentido, los aportes de Elias (1995) son fundamentales para comprender las relaciones sociales en contextos de desigualdad ya que articula aspectos de la vida social e individual de los sujetos. El concepto de "figuración" es interesante para considerar a los grupos humanos como formados por y entre seres humanos y evitar de ese modo la polarización individuo-sociedad como sustancialmente distintos.

El autor considera la "figuración" como toda situación de interdependencia donde los individuos se encuentran unidos por lazos que otorgan sentido a sus acciones y establecen equilibrios de fuerzas relativas de juego. Plantea al poder como una peculiaridad de las relaciones humanas donde se produce un equilibrio fluctuante, inherente a las relaciones. Los diferentes grupos establecen relaciones figuracionales cuya característica no parte de la estructura de la personalidad individual, sino que poseen un carácter "interdependiente" de los grupos implicados en esa relación (Elias, 1998).

Elias encuentra similitudes en las pautas con que grupos poderosos estigmatizan a los grupos marginados en todo el mundo.

> (...) Los síntomas de inferioridad humana, que un grupo poderoso de establecidos percibe más directamente en los miembros de un grupo marginado menos poderoso y que a sus miembros les sirven de justificación de su propia elevada posición y de demostración de su propio valor superior, por lo común se generan en los miembros del grupo inferior –inferior en cuanto a su potencial de poder– por la sola condición de su posición marginal y debido a la denigración y opresión concomitantes (Elias, 1998: 98).

Considera que la pobreza puede ser una de las condiciones vinculadas a las posiciones de marginalidad, aunque remarca otras condiciones no menos importantes como estar expuesto a las arbitrariedades de decisiones y órdenes de los superiores, humillación y exclusión de los "buenos círculos" y actitudes de diferencia vinculadas al grupo "inferior".

Concluye aseverando que de la misma manera en que los establecidos interpretan su mayor poder como expresión de superioridad en el valor humano, los marginados experimentan su poder limitado como signo de "escaso valor". De este modo, el poder es considerado por Elias como una peculiaridad estructural de las relaciones humanas, entendiendo a dichas relaciones como procesos y no como estados ni situaciones (Elias, 2006).

En otra línea de indagación, Durkheim y Mauss ([1903] 1996), en su trabajo sobre las clasificaciones primitivas, analizan cómo los grupos y sociedades, por medio de símbolos, establecen límites constitutivos de sus relaciones. Al clasificar, los individuos, bajo formas de grupos coordinados y subordinados entre sí, establecen relaciones de inferioridad-superioridad, exclusión-inclusión.

> (...) Clasificar no significa únicamente constituir grupos: significa disponer esos grupos de acuerdo a relaciones muy especiales. Nosotros nos los representamos como coordinados o subordinados los unos a los otros, decimos que éstos (las especies) están incluidos en los otros (los géneros), que los segundos subsumen a los primeros. Los hay que dominan, otros que son dominados, otros que son independientes los unos de los otros. Toda clasificación implica un orden jerárquico del que ni el mundo sensible ni nuestra conciencia nos brindan el modelo (Durkheim y Mauss, [1903] 1996: 30).

Bourdieu, en su texto *La distinción: criterio y bases sociales sobre el gusto* (2012), considera que existen mecanismos velados de diferenciación en las sociedades modernas, vinculados a los "habitus" de clase, esto es, con esquemas y disposiciones perdurables que constituyen las prácticas y establecen los gustos de los diferentes grupos sociales.

Considera al gusto como una disposición adquirida, que permite apreciar y marcar diferencias. Las formas de hablar, moverse, dirigirse, están inscriptas en los sujetos a través de los habitus de clase ubicándolo en determinadas posiciones sociales jerarquizadas que están en relación con el capital cultural, económico y simbólico que está en juego y cada grupo posee y disputa.

Por otra parte, Tilly (en Dussel) plantea que la desigualdad no es un atributo de ciertos grupos, sino que se trata de un concepto relacional:

> No es un estado definido de una vez y para siempre, sino que está constituido por relaciones perdurables y fuertes que se establecen entre sujetos y abarcan diferentes ámbitos: la riqueza, los ingresos, las oportunidades vitales y laborales, el género, la etnia, la edad, la región geográfica entre otros aspectos (Tilly en Dussel, 2009: 41).

Dussel (2009), quien retoma autores franceses como Fitonussi y Rosanvallon, considera que existen nuevas formas de desigualdad que exceden lo económico o el acceso a bienes culturales. Dichos autores plantean dos tipos de desigualdades: estructurales y dinámicas. Las desigualdades tradicionales o estructurales son las que describen la jerarquía de ingresos entre categorías sociales. Destacan la aparición de nuevas desigualdades "intracategoriales", es decir la recalificación de diferencias dentro de las categorías que antes se percibían como homogéneas.

Sostienen que la variedad de desigualdades define trayectorias disímiles para los sujetos que pueden tener ingresos semejantes. Mencionan desigualdades geográficas, de género, generacionales, etc. Analizan cómo situaciones diferentes con respecto al desempleo dentro de una misma categoría, pueden generar desigualdades considerables en términos de ingreso y patrimonio.

Las desigualdades estructurales fueron heredadas del pasado e interiorizadas por la sociedad; las intracategoriales afectan no solo la dimensión económica, sino también la imagen sobre sí mismo. De este modo, afirman que estas nuevas desigualdades pueden originar

en ocasiones una perturbación sobre la autopercepción de la identidad del sujeto (Fitonussi y Rosanvallon en Dussel, 2009).

El tema de la desigualdad tiene una relevancia especial en la sociedad contemporánea. El auge de los proyectos neoliberales sacudió los discursos y utopías acerca de la igualdad generados en la modernidad, y profundizó las desigualdades en las sociedades en su conjunto y entre ellas, dejando profundas huellas difíciles de saldar.

Desde muchos discursos públicos, se intenta explicar la desigualdad considerando los niveles de ingresos o el tipo de trabajo desempeñado, simplificando las causas y relaciones y omitiendo su carácter histórico. Coincidimos con Novaro y Santillán (2000) quienes consideran la desigualdad como un proceso histórico que incluye distintas dimensiones y debe entenderse en términos de "relaciones de desigualdad". Las autoras plantean la existencia de un sinnúmero de diferencias entre los seres humanos (fenotípicas, de costumbres, actitudes, etc.), las diferencias no se constituyen en desigualdades, la cuestión está en las valoraciones de las diferencias en relación a parámetros de superioridad- inferioridad. Así, la desigualdad tiende a justificarse al hacer referencia a cuestiones biológicas, psicológicas, culturales.

Las autoras plantean la necesidad de analizar la desigualdad como un proceso que involucra dimensiones sociales, políticas, ideológicas, de parentesco, etc., y que sin jerarquías establecidas busca clasificar jerarquizando.

Las tensiones entre igualdad/desigualdad atraviesan las prácticas educativas, produciendo efectos en las subjetividades, en las instituciones y las comunidades, generando tensiones entre los sujetos, tanto dentro como fuera de la escuela.

Otro de los conceptos claves del trabajo se articula a la relación dinámica entre educación y sociedad. Durkheim, a finales del siglo XIX remarcó el papel de la educación como formadora del ser social. Él consideraba que "para que haya educación es necesario la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, así como una acción ejercida por los primeros sobre los segundos" (Durkheim, 1999: 45).

En ese sentido, se desprende que la educación ocupa un lugar sustancial en la socialización de las generaciones más jóvenes pero, para que el legado de cada generación pueda ser sumado a los otros, es necesaria la existencia de una personalidad moral que perdure a través de las sucesivas generaciones. Esa personalidad moral era la sociedad.

Durkheim (1997) consideraba que la educación, en toda sociedad, es única y a la vez múltiple, ya que existen tantos tipos de educación como capas sociales. El individuo, al optar por la sociedad, opta por sí mismo, la acción ejercida sobre él no tiene por objeto constreñirlo, sino ensalzarlo y convertirlo en un verdadero ser humano.

Durkheim no pensaba que la socialización fuera un proceso que involucrara solo a la escuela, pero planteó que es un espacio privilegiado para el desarrollo del individuo, ya que ejerce una acción formadora sobre su carácter y las formas de ser de las jóvenes generaciones.

En la actualidad, estos conceptos han sido revisados ya que no resultan suficientes para explicar los procesos de expansión y masificación de los sistemas escolares ni las transformaciones de los sujetos que son parte constitutiva de las instituciones educativas.

Dubet y Martuccelli (1998), refiriéndose al sistema educativo francés, cuestionan el proceso de socialización como mera inculcación ya que no advierten el papel activo del individuo en la constitución de su propia historia. Para los autores, la escuela ya no puede ser pensada como "aparato" que promueve la integración de los sujetos a la sociedad:

> (...) La socialización no es reductible a un proceso de puesta en conformidad de los actores con su entorno, no se vincula solamente con la adquisición de disposiciones puesto que implica también que los actores adquieran una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante, y sobre todo, una capacidad de individualización y de autonomía: una reflexibilidad. Por este trabajo sobre sí mismo, el individuo no es solamente un actor social sino que es también un sujeto: la formación de este sujeto participa plenamente de su

> socialización, lo que prohíbe concebir la socialización como un clonage (pp. 62-63).

La escuela es considerada como aparato de "producción", en tanto forma sujetos en el transcurso de largas horas y años de estadía en sus aulas. Para los autores, la escuela no se halla reducida a la clase, sino que además produce relaciones entre docentes y alumnos y constituye un espacio esencial en la vida infantil y juvenil.

La fabricación de actores y sujetos no es concebida de manera armoniosa por el funcionamiento regulado de una institución en la que cada uno desempeñaría un rol tal como lo concebía Durkheim. Los individuos se forman no en el aprendizaje de roles específicos sino en la capacidad de manejar sus experiencias escolares.

Es en la capacidad de elaborar sus experiencias donde los jóvenes se socializan, cuando ya no puede considerarse la unidad del mundo como algo dado, donde las situaciones escolares no pueden definirse por roles y expectativas acordadas de antemano, sino que son construidas "in vivo" por cada uno de los actores que intervienen en la situación.

Al hablar de "experiencia", Dubet y Martuccelli (1998) se refieren a una noción que designa las conductas individuales y colectivas, dominadas por la heterogeneidad de sus principios constitutivos y por la actividad de los individuos que deben construir el sentido de sus prácticas en el seno mismo de esta heterogeneidad.

> (...) Así, el sistema escolar no puede ser definido por sus gradaciones y sus jerarquías de éxito y fracasos, es también el marco y el organizador de experiencias de los alumnos, "fabrica" diversos tipos de actores y de sujetos que serán llamados a ocupar diversas posiciones sociales. La escuela no es solamente "inigualitaria", produce también diferencias subjetivas considerables, asegura a unos y debilita a otros. Unos se forman en la escuela, otros a pesar y en contra de ella (p. 21).

De este modo, la institución educativa no es solo un escenario en donde ocurren diferentes sucesos, sino también un lugar donde los sujetos construyen sus experiencias de vida y se constituyen como

tales. Para los autores, a través del estudio sobre la actividad de los actores que construyen sus experiencias escolares, y a la vez son construidos por ella, es que podemos acceder al análisis de los procesos de socialización y subjetivación.

Por su parte, Larrosa define la experiencia como "«eso que me pasa», un proceso que conjuga principios de exterioridad, alteridad y alienación y principios de reflexividad, subjetividad y transformación" (2009: 14-15). Para el autor, la experiencia es siempre subjetiva, ya que afecta al sujeto en particular, cada uno transita su experiencia de manera específica, propiciando su propia transformación.

Si bien estas concepciones acerca de la experiencia les otorgan mayores posibilidades de acción a los sujetos, el poder operar sobre los espacios escolares no siempre se produce con la "racionalidad" y "libertad" como para accionar sobre los caminos a seguir.

Bourdieu (2010) en este sentido, considera el concepto de "prácticas" vinculado a las "estrategias" de acción. Para el autor, las estrategias no implican una consideración consciente o racional de costos beneficio, sino que supone construcciones asociadas a los recursos que los sujetos, en un contexto determinado, son capaces de movilizar.

Los conceptos de "práctica" y "estrategia", se encuentran ligados al sentido práctico, como sentido del juego o "illusio", un juego social, históricamente definido, vinculado a la posición ocupada y según la trayectoria que conduce a cada participante a esta posición.

"Las acciones humanas no son reacciones instantáneas a estímulos y la más insignificante 'reacción' de una persona ante otra está preñada de toda la historia de ambas, así como la de su relación" (Bourdieu, 1995: 85).

Al igual que como mencionáramos respecto a Elias, a través del concepto de habitus, considera que lo individual es social. El habitus es entendido como sistema de disposiciones socialmente constituido, adquirido mediante la práctica, no como una costumbre repetitiva y mecánica, sino como una relación activa y creadora con el mundo.

> Producto de la historia, el habitus produce prácticas individuales y colectivas, produce historias conforme a los principios engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que depositadas en cada organismo bajo la forma de principios de percepción, pensamiento y acción, tienden a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (Bourdieu, 2010: 88).

El habitus es perdurable pero no inmutable, ya que si bien es un sistema duradero de disposiciones, se halla siempre enfrentado a nuevas experiencias.

Desde otra perspectiva teórica recupero la experiencia como "proceso activo y formativo", a partir del cual, los sujetos realizan selectivamente diversas "apropiaciones" (Rockwell, 1986). La autora considera que los sujetos pueden apropiarse de los aspectos relativos a la cultura, que se encuentren vinculados a su entorno inmediato, sin ser estos la totalidad de la cultura acumulada de una sociedad.

Siguiendo este planteo, Maldonado (2008) insiste en la necesidad de lograr explicaciones que den cuenta de conexiones entre las diversas experiencias poniendo en juego las relaciones sociales y posiciones de los sujetos y analizando los nuevos recorridos que producen, donde se entraman componentes subjetivos e interactivos. Para profundizar en el conocimiento de las experiencias escolares diferenciadas y desiguales, no se pueden desconocer las tramas históricas y sociales que las atraviesan y organizan.

Los recorridos experienciales y de apropiación de un conjunto de prácticas implican un tiempo y un espacio determinados, "una unidad en una sucesión diacrónica de puntos" (De Certeau en García Salord, 2000).

García Salord considera que la trayectoria implica la descripción analítica del recorrido, qué y cómo acontece y su imbricación con otras trayectorias que forman parte del itinerario biográfico (García Salord, 2000: 17).

Los sujetos en virtud de sus cursos de acción y a partir de múltiples relaciones que estrechan con diversos espacios y actores, constituyen una trayectoria no como una "sucesión de situaciones", sino como una sucesión diacrónica de puntos recorridos, como cruce de movilidades donde toman curso las acciones de los sujetos.

En este sentido, al indagar sobre condiciones sociales y recorridos de los alumnos, recurrimos a las historias de los sujetos construidas desde sus posiciones y condiciones económicas, sociales, geográficas, ocupacionales, culturales, políticas, que inscriben el itinerario biográfico de la familia.

El conocimiento teórico no fue ni anterior ni posterior al trabajo de campo, sino que constituyó el soporte de la construcción de conocimientos, y por lo tanto acompañó todo el proceso.

El espacio social seleccionado para llevar a cabo el trabajo de investigación es una escuela pública de nivel medio, situada en una localidad de la Provincia de Córdoba cercana a la ciudad capitalina, donde el auge del capital agroexportador alcanzado en los últimos diez años ha profundizado aún más las desigualdades de sus pobladores. En un contexto marcado por prácticas de exclusión y discriminación, la finalización de los estudios secundarios constituye un desafío tanto por las decisiones que asume la institución, como por las tramas socioculturales construidas históricamente en dicha localidad.

Se eligió esa institución, a la que se le colocó el nombre ficcional Rivadavia, porque implementó una manera particular de organizar a su alumnado según rendimiento y edad. En esa organización, el turno noche quedó destinado para aquellos alumnos y alumnas que no se ajustaban a la categoría "normal" de alumno y pasaban a conformar la lista de "los de la noche".

El trabajo de campo comenzó a finales del 2011 y continúo durante todo el ciclo lectivo 2012 y 2013. Se optó por realizar un estudio en caso y para ello se eligió trabajar con alumnos y alumnas del turno noche. La densidad y complejidad que mostraba la forma de

organizar dicho turno, basado en las diferencias, daba cuenta de desigualdades estructurales, lo que motivó hacer foco en el mismo.

En sintonía con los requisitos de un trabajo etnográfico, la estadía durante un tiempo prolongado en la escuela posibilitó dar cuenta no solo de los decires de los diferentes actores, sino de sus prácticas, dilucidando algunos sentidos completamente desconocidos para mí.

El trabajo con los jóvenes se realizó a través de entrevistas en profundidad a alumnos y alumnas que ingresaron a primer año en el 2011 y continuaron durante el 2012 y 2013. Los encuentros se realizaron durante las horas de clases, con previo acuerdo de los docentes a cargo del curso. Las entrevistas en profundidad fueron individuales y, en algunos casos, grupales, la modalidad variaba según el trabajo áulico que desarrollaban en el día. Las observaciones y registros de clases constituyeron otro modo de acceder al día a día escolar, permitiendo la reflexión tanto teórica como empírica de las relaciones que se establecían tanto entre alumnos, como entre docentes y alumnos de la escuela. Se observaron además situaciones de interacción durante los recreos (entre alumnos/as, con docentes y preceptores) y en la "esquina" del colegio, ya que constituía un lugar de reunión antes de ingresar a la escuela. Con algunos informantes mantuve contactos espontáneos en el parque, la plaza central de la localidad, carnaval y las fiestas patronales de la localidad. Esos encuentros y conversaciones fortuitas posibilitaron reconstruir algunas tramas de relaciones que construían los y las alumnas del turno noche por fuera del espacio escolar.

El contacto a través de Facebook fue otro medio de comunicación con ellos/ellas que agregó datos sobre sus impresiones, sensaciones y estados de ánimo en relación consigo mismos y con sus vínculos de "amistad". En esos casos opté por observar y registrar algunos de los dichos e imágenes subidas por ellos.

Se mantuvieron encuentros con padres y madres de los y las adolescentes que cursaban o habían dejado de concurrir a la escuela. Los encuentros tuvieron lugar en sus hogares o al aire libre, cercano a los asentamientos donde tienen sus viviendas. En algunas

oportunidades, el encuentro se tornó un espacio de larga conversación –mate de por medio– sobre sus historias de vida, contadas en detalle por ellas y/o ellos.

Se realizaron también entrevistas en profundidad a docentes, directivos, preceptores, psicopedagogos y coordinadores de curso. Por último, se accedió a material documental sobre la institución que exalumnos/as, exdocentes y exdirectivos produjeron sobre sus vivencias en la escuela, al cumplir aniversario de su creación.

A partir del material recogido de las observaciones y entrevistas en profundidad con los y las jóvenes del turno noche, el trabajo fue dando un giro en relación al planteo inicial. Comenzó con una mirada puesta en la institución, y en sus modos de organización en relación a las clasificaciones sociales y escolares, y tomó otra dirección al avizorar la densidad de las trayectorias personales de los/as jóvenes. La reconstrucción de las historias escolares y sociales de los y las alumnas del turno noche, permitió considerar de qué modo dichas historias se configuran en entramados institucionales y sociales.

La etnografía nos transforma la mirada, dice Rockwell. Nunca se sale de la experiencia etnográfica sin haber modificado la concepción inicial, siempre aparece matizada, enriquecida, abierta a dar nuevos sentidos a los contenidos iniciales que la teoría provee como puntos de partida muchas veces abstractos.

Si bien esta indagación se centró en un caso particular, no deja de mostrar las tensiones y desafíos a los que se enfrenta la escuela como institución en el proceso de ampliación del derecho a la educación, planteado en nuestro país hace ya varios años.

El análisis de las experiencias de escolaridad, considerando las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas de los sujetos, y el modo en que los contextos participan en la configuración de dichas historias, constituyó la preocupación y el compromiso teórico metodológico en el que se inscribió este trabajo. Por tal motivo fue indispensable historizar las tramas institucionales y sociales, para poder reconstruir los procesos de inclusión y exclusión configurados a lo largo del tiempo en la comunidad estudiada.

La ciudad de San Isidro[2] se encuentra ubicada geográficamente en el centro este de la Provincia de Córdoba, sobre la línea del ferrocarril Central Argentino, atravesada a su vez por la ruta Nacional Nº 9 que une Buenos Aires con el norte argentino. Como la mayoría de las localidades del sudeste cordobés, su población está compuesta por criollos y descendientes de inmigrantes europeos, italianos particularmente.

Actualmente cuenta con 17 mil habitantes y sus actividades económicas principales se relacionan con la agricultura, ganadería bovina y porcina y la agroindustria que tuvo un desarrollo considerable después del auge del cultivo de la soja, a fines de los años noventa y principios del 2000.

Los orígenes de San Isidro se remontan al siglo XVII cuando la zona era una posta que comunicaba Buenos Aires con el Alto Perú. De los pobladores nativos existen escasos registros, en parte por las características geográficas de extensas llanuras que hacían poco amigable el asentamiento, pero en parte también por las guerras desatadas contra poblaciones indígenas durante el período de la conquista y colonización, y luego durante todo el siglo XIX que culminó con el genocidio perpetrado en la campaña de la conquista del desierto.

La llegada masiva de inmigrantes se expandió por todo el territorio con una importante concentración en la llanura pampeana. San Isidro no fue la excepción: con la anuencia de políticas estatales protectoras, los inmigrantes se apropiaron progresivamente de las tierras y en poco tiempo modificaron la estructura del sistema económico.

Los inmigrantes, imbuidos de ese espíritu civilizador, que los ubicaba como hombres laboriosos, dotados de valores, cultura y hábitos propicios para el progreso de una nación constituyeron, no sin conflictos y enfrentamientos, su posición en la nueva estructura

[2] San Isidro: nombre ficticio de la localidad para resguardo de la identidad de los informantes y la institución educativa.

social: en la cúspide de la pirámide, los blancos, y en la base, criollos y mestizos.

En San Isidro esa división social se tradujo en una separación espacial marcada por las vías del ferrocarril: hacia el norte los inmigrantes, blancos, gringos, y al sur los nativos, criollos, negros.

Esta característica se puede observar en los planos originales del loteo, en donde las vías del ferrocarril dividen al pueblo en dos partes iguales y el eje es el terreno de la estación.

Hacia el lado norte, se erigió el centro cívico de la ciudad que concentró las actividades comerciales, culturales, religiosas, financieras y políticas de la localidad. Allí se edificó la Municipalidad, iglesia católica, teatro, bancos, comisaría y juzgado de paz.

Del lado sur, quedaron el cementerio, las fábricas, el hospital público y los primeros barrios populares para obreros, construidos por planes de vivienda estatales.

Esa división geográfica y social marcó la división de poder en la localidad: "este lado de las vías" (norte), el poder financiero, político, eclesiástico; "el otro lado de las vías" (sur), la zona obrera y fabril de la comunidad.

Actualmente esa división se encuentra matizada: el pueblo creció hacia las periferias y esta característica se profundizó a partir de los años noventa y principios del 2000 cuando se comenzó el loteo de parcelas de tierras cercanas al ejido urbano y el proceso de urbanización se extendió hacia los alrededores de la ciudad. Esta transformación modificó la fisonomía de la ciudad en tanto esas parcelas de tierras fueron ocupadas por sectores medios-altos de la población.

A diferencia de los primeros inmigrantes que se radicaban en ámbitos rurales, sus hijos o nietos ya se encuentran insertos en las tramas urbanas de la localidad, con una calidad de vida completamente diferente a la de sus abuelos o bisabuelos. Sus gustos, expectativas e intereses se modificaron al compás de los procesos de transformación de la actividad económica global. Por caso, se advierte que los estilos arquitectónicos de sus casas dan cuenta de otra concepción y relación con la tierra, la vivienda y los espacios verdes. La

construcción de las viviendas es semejante a la que se puede apreciar en los countries o barrios privados de las grandes ciudades. Es así que se observan barrios periféricos con lujosas viviendas que, sin llegar a ser barrios cerrados, se establecen como "barrios residenciales".

Tal como lo plantea Svampa (2004), durante la década de los años noventa la sociedad argentina sufrió una gran transformación. Si bien esos cambios ya se advertían desde mediados de los años setenta, fueron impulsados de manera exacerbada a partir de las políticas neoliberales de fines de los años ochenta con su punto de máximo esplendor durante la década de los años noventa.

Este modelo, caracterizado por la globalización de la economía y la reestructuración de las relaciones sociales, trajo como efecto el aumento de la desigualdad social. Así, en San Isidro –como en varias localidades de distintos puntos de la Argentina–, a los barrios populares construidos por planes de vivienda estatales se sumaron asentamientos precarios (similares a las villas miserias de las grandes ciudades) que rodean al pueblo y producen otras divisiones geográficas, sociales y simbólicas en la población: "vivir del otro lado del "zanjón"[3].

El zanjón constituye una clasificación que distingue a "unos" de los "otros". Los sectores que habitan "del otro lado del zanjón", tanto en la zona norte como en la zona sur, están conformados por los grupos más empobrecidos de la población, existiendo matices entre los habitantes de ambas zonas, ya que quienes conforman la población de la zona norte son obreros de la construcción o empleados de comercio, los habitantes de la zona sur cercanos al zanjón provienen de sectores que trabajan en "changas" o empleos temporarios, en algunos casos considerados "marginales". Son los excluidos de la ciudad que, para realizar cualquier actividad, necesitan cruzar el zanjón.

Margulis y Lewin, a propósito del Gran Buenos Aires, realizan una descripción que, sin dejar de advertir las marcadas diferencias con una pequeña localidad del este de Córdoba, describen qué sucede con los barrios más empobrecidos de una gran ciudad:

[3] "Zanjón": canal de desagüe de aguas pluviales acumulada en las calles.

> ... Percibimos así una suerte de "sur del sur", corredores abiertos al tránsito para la pobreza, dentro del cual encontramos algunas particularidades. Lo que denominamos vulgarmente "pobreza" no se representa para los pobres de manera unificada ni indiferenciada sino que, por el contrario, vista desde adentro, aparecen matices, sensibilidad a las diferencias y a modestas señales que articulan minuciosas prácticas de distinción (Margulis y Lewin, 1998: 206).

A partir del año 2002, con el elevado precio internacional del commoditie "soja", se extendió su cultivo y los antiguos propietarios de tierra ampliaron sus márgenes de riquezas adquiriendo más hectáreas de tierra fértil, enormes y costosas viviendas, coches de alta gama y fundamentalmente modificaron sus estilos de vida al incorporar viajes de ocio al extranjero, indumentaria de primeras marcas –que antes solo se conseguían en las grandes ciudades– y placeres de cocina gourmet.

El commoditie "soja" enriqueció a las clases más acomodadas del lugar, y a diferencia de otras épocas prósperas, transformó sus gustos y estilos de vida. Esta situación profundizó la desigualdad entre los propietarios de las tierras de aquellos que no lo son, haciendo ostentosamente visibles las desigualdades económicas, culturales y estéticas.

Desde esas clasificaciones se establecen modos de relacionarse, calificarse y descalificarse. Las divisiones geográficas y sociales de San Isidro permean los diferentes espacios sociales donde tienen lugar las actividades de los pobladores. Las escuelas, con lógicas contradictorias, forman parte de ese universo al producir y reproducir las divisiones sociales existentes, naturalizadas y cristalizadas por efecto del tiempo, aunque también operan como espacios de resistencia, apropiación o subversión sociocultural.

"La escuela de los pobres"

Según algunos documentos publicados por la institución y los relatos de docentes que formaron parte de la escuela desde sus inicios, el colegio Rivadavia fue creado en el año 1954, con la intención de "sacar a la juventud de la calle y el vicio". Por tal motivo, se la denominó "La escuela de los pobres" cuyo pilar fundacional fue "educación para todos los sectores de la sociedad".

Hasta esa fecha, en San Isidro no existían colegios secundarios. A partir de la promesa de la secretaria del entonces gobernador de la Provincia de Córdoba, que planteó: "Si los peronistas ganan en San Isidro... les vamos a crear una escuela...", se fundó la primera escuela secundaria de la localidad; como el peronismo se impuso en las elecciones, la promesa se hizo realidad y se comenzó el trabajo para su creación.

Cabe señalar que durante el mismo año, otro sector de la población también se reunió para crear otro colegio de nivel medio: "El Belgrano". Según señalan algunos testimonios, "El Rivadavia" estaba constituyéndose por sectores del peronismo y "El Belgrano" se creaba a partir de la iniciativa de grupos radicales de la localidad.

Reconstruir el proceso de institucionalización implica no solo considerar la historia de creación desde la inauguración de una escuela, sino dar cuenta de los grupos, sectores y actores que disputaron su creación, con ideas, luchas y conquistas para dar lugar a su fundación. La construcción del edificio, su localización, el nombre, su primer directivo, el primer grupo de alumnos, etc., fueron indicadores-resultados de esos movimientos y disputas.

Así, al remitirnos a los orígenes de la institución, se advierte que a las clasificaciones anteriormente descriptas, en la década de los años cincuenta se sumó la división entre peronistas/radicales: los criollos, los del sur, los pobres, eran además "peronistas". Los del norte, los gringos, ricos, agricultores, radicales, cuyos hijos se formaban en la escuela secundaria para ser maestros o seguir estudios superiores. En estas luchas entre fuerzas de distinto signo ideológico o de

proyectos, se generan "microhistorias" que a modo de corrientes subterráneas alimentan disputas actuales (Garay, 2000: 20).

La escuela Rivadavia comenzó a funcionar en el turno nocturno en la sede de una de las escuelas primarias de la ciudad, y el diurno en el edificio municipal.

Durante muchos años la institución funcionó con tres turnos: mañana, tarde y noche, concurriendo a este último aquellos jóvenes que trabajan. Con el tiempo, las condiciones socioeconómicas que se vivían en el país, sobre todo durante los años noventa, fueron modificando las posibilidades laborales de la población y, para los y las jóvenes, fue muy difícil ingresar al mercado de trabajo estable. La crisis que atravesó nuestro país desde fines de los ochenta hasta principios de 2000 generó gran incertidumbre en los jóvenes, en especial en aquellos provenientes de sectores más desfavorecidos de la población.

La movilidad social descendente, vivenciada por los sectores más pobres de la población, produjo cambios significativos en la conformación de los diferentes espacios sociales, entre ellos la escuela. En el colegio Rivadavia, el turno noche, como parte de un proceso histórico, se fue transformando en relación a las clasificaciones sociales y económicas que atraviesan la sociedad.

> El turno noche siempre fue para los chicos que trabajaban, aunque fueran menores, ... lo que pasa es que antes la fuente de trabajo era distinta... trabajaban en relación de dependencia... Después las condiciones de trabajo fueron cambiando... y los que empezaron a asistir ya no tenían trabajo estable, eran ayudantes de albañil, trabajaban en el campo durante la cosecha, aunque eran los menos. Las chicas cuidaban a algún nene de vez en cuando... o se quedaban en la casa a cuidar a los hermanos mientras la madre trabajaba... fueron changas las que se conseguían... También asistían los chicos que tenían menos capacidad y les costaba más aprender los contenidos... era más light[4]...

[4] Light: expresión utilizada para calificar algo que es liviano, sin demasiadas exigencias.

> entonces ellos... porque iba un amigo o amiga del barrio, empezaban a ir a la noche (Exdirectora de la escuela).

A partir del año 2011, se llevó a cabo una modificación en la organización institucional que consistió en separar los cursos según el ciclo: al turno mañana asisten los alumnos de los cursos superiores, por la tarde los alumnos de primero, segundo y tercer año, y al turno noche asisten alumnos repitentes de los turnos anteriores y aquellos que la institución considera con "sobreedad".

Según manifestó la directora, el cambio se realizó buscando la unidad de la escuela, en especial en el turno mañana y tarde. Durante muchos años la división entre "la mañana" y "la tarde", daba cuenta de diferencias entre los alumnos y alumnas marcadas por distinciones sociales, económicas y culturales.

El esfuerzo emprendido por esta gestión significó un desafío por parte de directivos, docentes, padres y alumnos, equiparando a la mayor parte de la población escolar, como menciona la directora "por lo menos en mañana y tarde". El "turno noche" se plantea como una "opción" para aquellos alumnos que trabajan o que poseen otro ritmo en sus aprendizajes.

En la actualidad, el turno noche es considerado por muchos docentes como "otra escuela", ya que las características de sus alumnos y docentes son diferentes a las de los otros turnos.

El turno noche ha sido foco de conflictos y disputas a lo largo de la historia institucional del Rivadavia, apareciendo en dichas disputas la tensión entre el "mandato político" que le dio origen, vinculado al origen del Sistema Educativo Argentino y el "mandato oculto" de destinarlo para los sectores más marginales de su población.

El funcionamiento de la escuela se construyó negando esas contradicciones, pero no pudo evitar que dichas posiciones contrapuestas atraviesen la vida cotidiana como su marca constitutiva. Como lo expresan exdocentes de la institución, "la escuela Rivadavia, fue pensada para aquellos que trabajaban y debían asistir por la noche", aunque por diversas razones fue cerrado el turno

nocturno durante algún tiempo (1962), y hoy quede destinado solo a quienes poseen "sobreedad".

A las tradicionales clasificaciones y descalificaciones construidas históricamente en San Isidro, se le agregan hoy nuevas formas de selección y clasificación vinculadas a las trayectorias educativas. Aquellos jóvenes que tienen más edad que la estipulada para asistir a un determinado curso, pasan a formar parte del grupo de "los de la noche". De este modo, a través de estas nuevas categorías clasificatorias, legitimadas desde muchos discursos ideológicos y culturales, pareciera que se van naturalizando las desigualdades en los espacios educativos.

Las divisiones por edad constituyen construcciones sociales arbitrarias que establecen límites y producen un orden donde se marca quién debe ocupar cada lugar. El sistema educativo ha establecido una categoría como es la edad para marcar fronteras entre aquellos que pertenecen a diferentes grupos o clases.

La separación por cursos o clases agrupa a los que considera iguales y separa a los diferentes, estableciendo homogeneidades sociales, culturales, étnicas, de edades, intereses, etc. La división y segmentación de tiempos, espacios, contenidos y sujetos, marcan un modelo de educación basado en la clasificación. Desnaturalizar dichas clasificaciones implica pensar en aquellos jóvenes que recorren las escuelas de manera diferente.

Existe, tal como lo expresa Terigi (2010), una trayectoria teórica que marca o define la edad que debería tener un sujeto que transita por determinado curso, dicha trayectoria teórica muchas veces no coincide con la trayectoria real de los alumnos, es por ello que se observan diferentes modos de resolver dicho desfasaje, de acuerdo a perfiles institucionales diversos, que se caracterizan por ideologías y estilos institucionales diferentes.

Categorías como "sobreedad", "repitente", "desertor", establecen marcas estigmatizantes en las historias escolares de los alumnos. Con esas clasificaciones, se responsabiliza de algún modo al sujeto por la decisión tanto de abandonar la escuela como de repetir algún grado, profundizando las desigualdades sociales a través de la

constante fragmentación de los trayectos demarcados para los diferentes grupos sociales.

La insistencia permanente en relación a la asistencia por parte de la institución, constituye otra de las estrategias puestas en juego para dirimir diferentes situaciones. La importancia de "estar en el aula" se remarca como criterio central para reconstruir hábitos vinculados al "oficio de alumno", condición necesaria para poder permanecer y concluir la escolaridad obligatoria.

Por un lado, se hace frente al ausentismo de los alumnos, insistiendo en el desarrollo de la totalidad de las tareas en el aula. Por otro lado, el tema de la asistencia/inasistencia es utilizado de manera arbitraria como herramienta para disipar conflictos vinculados con la disciplina.

La tensión entre "inclusión", "contención" y "motivación", constituyen aspectos centrales al momento de plantear estrategias institucionales en la construcción de experiencias educativas. Entradas, salidas, abandonos, estados de circulación, dan cuenta de prácticas cada vez más arraigadas entre los alumnos de las escuelas secundarias que generan experiencias, en muchos casos cargadas de rupturas y frustraciones. En esta "circulación" hay jóvenes que se "pierden", se invisibilizan por períodos de tiempo prolongados, haciendo que se dificulte la concreción del derecho a la educación.

Como contraparte y paradojalmente, a pesar de ciertas lógicas planteadas por la institución para seleccionar y clasificar a los alumnos en los diferentes turnos, los alumnos/as de "la noche" encuentran que este es un espacio propicio para construir "vínculos" junto a aquellos que consideran "iguales". En el turno noche, el otro es un semejante con quien comparte experiencias, trayectorias y expectativas. La construcción de lazos entre pares se constituye en posibilitador del retorno a la escuela, encuentran a un "otro" que acompaña y en muchos casos sostiene la nueva experiencia escolar.

Docentes, directivos, compañeros, permiten construir experiencias que se diferencian de las vividas por los adolescentes en otros

espacios escolares. Allí los jóvenes se constituyen como sujeto social en un espacio donde es posible ser reconocido y visualizado.

Entre los estudiantes en la expresión "acá somos todos iguales", se pone de manifiesto la identificación con el otro, con sus pares, con aquellos a los que "no es necesario dar explicaciones" sobre experiencias frustrantes, o tal vez dolorosas.

> Acá hay más gente como yo, más grande. Que van, así... Personas como yo, así. Todos iguales los compañeros (Mariela, 14 años).
>
> Entonces conocen lo que yo pasé, lo que yo era, lo que yo viví. Entonces es como que no tocan el tema de ninguno, de cada uno.
>
> Y está bueno. O sea, porque así si te pasa algo, qué *sé* yo, ya saben cómo viene la mano, entonces tienen de dónde agarrarse, cómo ayudarte.
>
> AB: Claro, ¿y te ayudan?
>
> Nilda: Claro. Me abrazan, me levantan el ánimo. Y eso, por un lado, está bueno.
>
> AB: Claro, saben a veces sin palabras...
>
> Nilda: A veces sin palabras, qué *sé* yo, vienen y te abrazan porque saben que estás mal, por la cara. Está bueno, a mí me gusta eso... Los chicos son muy buenos. Y cada uno tiene su vida, cada uno tiene una vida distinta. Y no te sentís ni menor ni superior a nadie. Porque, o sea, ella lo pasó, yo lo pasé, o yo tal vez puedo pasar lo que ella pasó un día, y de pronto saben lo que me pasó a mí. Ni más ni menos. Porque *somos todos iguales* (Nilda, 16 años).

Las experiencias de los y las jóvenes del turno noche interpelan los discursos acerca de la "igualdad" promovidos por las políticas sociales y educativas, las cuales plantean igualdad de derechos, estableciendo un mandato de inclusión al instaurar la obligatoriedad de la escolaridad secundaria. Los/as jóvenes del turno noche le otorgan otros sentidos, recuperando los lazos sociales y las tramas de vínculos, donde ellos son reconocidos como sujetos. Pareciera, además, que en esa "igualdad" queda implícito un afuera de grandes

desigualdades vivenciadas desde diferentes situaciones como discriminación, exclusión, marginación, tanto por parte de los adultos como de sus pares.

La posibilidad de sentirse "iguales", no se adscribe solo a una cuestión de posesión de capital económico (derivada de los ingresos, ocupación, etc.), se encuentra más bien en los contenidos y los sentidos, generalmente contradictorios, de relaciones y procesos sociales en los que se involucran los sujetos particulares.

Por otro lado, la relación entre los diferentes turnos de la escuela establece una relación nosotros-otros percibida como diferentes, en donde se constituyen parámetros de superioridad e inferioridad, generando relaciones de desigualdad que atraviesan las prácticas educativas de la institución.

La presencia en la escuela secundaria de jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos de la localidad, pone al descubierto tensiones y limitaciones vinculadas a los diferentes modos de habitar los espacios escolares. Las formas de hablar, de comportarse y de confrontar con las normas institucionales que manifiestan algunos alumnos/as del turno noche dan cuenta de códigos culturales que la escuela no logra asimilar y que por momentos parecen irreconciliables.

> Vice: Este año... Rita sí, pero Luz se ha sumado a otras chicas...
>
> Preceptora: Está descontrolada. Ni su tono de voz, ni sus movimientos, ni su conducta. Las otras son más vivas, esta es... Tiene 13 años... Es chica. Tiene movimientos torpes, corre, juega. Torpe, como una niña todavía. Contesta y tiene la viveza de una grande. ¿Por qué? Porque tiene a las otras ahí (haciendo un gesto como que las demás están atrás de ella)
>
> Vice: No, el año pasado no actuaba así...
>
> AB: Ahora la he visto...
>
> Preceptora: Tiene momentos en que, por ejemplo, después de que pasó eso ayer... "Bueno –dice–, ustedes también siempre se meten".

> Qué *sé* yo... pero con buena forma lo decía. Y yo les decía: "Pero chicas, están descontroladas, ¿qué quieren que haga? Que deje pasar, que ustedes vayan al baño cuando quieran". "Bueno", dice. "¿Pero vos viste cómo me hablaste? ¿A vos te parece? Al frente del curso me hablaste de esa forma". "¿Y qué quiere que le diga?". Ah, porque no solamente me dijo eso: "También, ¿quiere que le diga? Estoy indispuesta". También eso, al frente de todos, ¿viste? Está bien, hoy es tan natural. Y, bueno, ella tiene otra mentalidad. Ella capaz que... Yo pensaba cuando le estaba poniendo las amonestaciones, digo, de pronto ella lo ve como natural.
>
> Vice: Claro, lo que pasa es que ellas tienen que entender que van a salir a la vida, van a salir al trabajo, o lo que fuera, y no van a poder tener ese tipo de actitudes y ese comportamiento.
>
> Preceptora: Los estamos formando también para salir de un lugar así, para enfrentar la sociedad, para comportarse como señoritas.

En la dinámica cotidiana del turno noche, se observaron situaciones conflictivas entre los alumnos como entre docentes y alumnos. Ante manifestaciones y reacciones de algunos jóvenes de segundo año, la institución consideró la necesidad de separar a algunas jóvenes que reaccionaban intempestivamente frente a los reiterados llamados de atención. El argumento frente a dicha estrategia fue "preservar el derecho a la educación del resto de los compañeros".

En consecuencia, la confrontación, tanto por las relaciones de poder como por las situaciones asimétricas entre diferentes sectores de clases, lleva a dirimir los conflictos a través de estrategias de separación y exclusión. Miradas, gestos y formas corporales de expresarse, interpelan los códigos tradicionales de relación con el otro establecidos en las instituciones educativas, ya sea entre alumnos o entre docentes y alumnos.

> AB: ¿Y con quién te juntás vos fuera de la escuela? ¿Quiénes son tus amigas?
>
> Luz: Amigas, yo no tengo.

AB: ¿No tenés amigas?

Luz: No, si todas las amigas que tuve... Tengo muchos amigos.

AB: Ah, amigos varones, bueno...

Luz: (Se ríe) Amigas no tengo, ¿sabés por qué? Porque cuando yo me juntaba, así, las peleaba.

AB: ¿Vos las peleabas?

Luz: *Sí,* las pocas que tengo las hice cagar.

AB: Y, pero...

Luz: Sí, porque... No sé. Ya me habían cansado.

Angelina: Porque acá hay un grupo que viene a pelear, hay otro grupo que... ¿viste? Siempre se tienen bronca, siempre hay una que tenés bronca. Vos no podés mirar mal a nadie acá porque si no ya tenés quilombo. Es horrible. Acá a mí, en realidad... Acá a mí me respetan, porque me tienen miedo.

... Yo me largué a pelear, una vuelta, con una chica de acá de la escuela que ahora va a la noche justo también. De quinto creo que es, o cuarto. Yo tenía mi novio, José, y ella sabía que yo andaba con él. Entonces ella agarraba y le mandaba mensajes, le mandaba mensajes, le mandaba mensajes. Y yo siempre tenía el teléfono, entonces me llegaban a mí (risas). Entonces yo fui una vuelta y le dije: "No le mandés más mensajes a mi novio, porque si no, vamos a terminar mal". Entonces ella le siguió mandando mensajes, le siguió mandando mensajes, hasta que una vuelta yo salí, caminé y entonces la encontré en un kiosco, sentada, justo cuando estábamos saliendo de la escuela. Estaba en el kiosco allá sentada, ¿viste? Y una amiga va y la apura, pero también por el novio, porque le dice: "¿Por qué también le mandás mensajes a mi novio?". Entonces ellas se largaron a pelear, entonces yo agarré y me metí, la agarré de los pelos y le dije: "Con mi novio tampoco te metás". ¿Viste? Y después vino un hombre, me agarró y nos separó, qué *sé* yo. Y ella se va caminando, se va yendo, y yo me voy para el otro lado, ¿viste? Y me grit*ó* "puta". Entonces agarré, caminé una cuadra más y me fui a dar la vuelta. Y la agarré, la hice

> recagar, como tenía que ser. Y vino un chico, un amigo mío, y me sacó, porque si no, hubiese sido peor.
>
> AB: ¿Y ella terminó golpeada?
>
> Angelina: Sí.
>
> AB: ¿Nunca hicieron denuncias, ni nada? Por esas peleas que se arman...
>
> Angelina: Sí, sí. En la calle tuve un montón de problemas por denuncias. Sí, sí, tengo problemas por pelear, sí.

Las historias particulares de los jóvenes muestran vidas cotidianas cargadas de crudeza: insultos, peleas, embarazos, hijos, drogas, abandonos, amores, odios, pasiones y desencanto; todo en un breve lapso de tan solo quince, dieciséis o diecisiete años. Un afuera que ingresa a la escuela a través de ese duro lenguaje callejero y que se contrapone al construido históricamente por la institución escuela.

El turno noche pareciera tornarse un espacio "liminar"[5], de pasaje, donde se decantan aquellas situaciones que aún dificultan las prácticas escolares construidas históricamente. Se constituye de este

[5] Liminalidad: concepto acuñado por Van Gennep al analizar los ritos de pasaje desde una perspectiva sociológica, tomados como expresiones de la dinámica social.
A partir de los años sesenta, los ritos de pasaje fueron interpretados sobre todo por Victor Turner, en una primera fase discute los ritos de pasaje como una respuesta adaptativa obligatoria, cuando los individuos son obligados a mudar de posición dentro de un sistema. Desde este ángulo, los ritos de pasaje serían elaboraciones sociales secundarias, con la función de amparar los conflictos generados por la transición de la adolescencia a la madurez.
M. Mead toma el simbolismo de los ritos de pasaje como una dramatización de valores, axiomas, conflictos y contradicciones sociales. Trata de mostrar que el punto de vista destacado en la liminaridad, no configuraba procesos patológicos, sino que era inherente a la sociedad humana.
Da Matta (2000) analiza los ritos de la sociedad brasilera, dichas ceremonias liminares en lo paradójico e intermediario nada tienen de repulsivo, sino que se caracterizan por una alegría positiva.
Desarrolla una tipología de los estados liminares, sugiriendo que estos procesos pueden variar de acuerdo a las sociedades. Considera que en la liminaridad, la individualidad puede ser vivenciada no como un relajamiento de las reglas o aumento de privacidad, sino como un momento de aislamiento y autonomía en relación al grupo mientras se es parte de él.

modo, en un lugar simbólico donde aparecen quiebres vinculados a ese muro que va y viene, entre un adentro que le otorga cierta validez y sentido a la norma, a la prescripción, y un afuera donde el cuerpo es acto, y a través de sus diversas manifestaciones y lenguajes, adquiere prioridad en la experiencia de los y las jóvenes que asisten al turno noche.

Frente a los diferentes modos de clasificación instalados en la sociedad de San Isidro, la escuela muestra su carácter inconcluso y fronterizo. La inserción de los sectores más empobrecidos a la institución escolar, plantea una interpelación a los sentidos construidos históricamente acerca de aquello que se juega en la cotidianeidad escolar: políticas institucionales y voluntades individuales de algunos docentes y directivos que intentan sostener la escolaridad de los estudiantes, señalan quiebres y disputas a los que se enfrenta la escuela como institución.

Los recorridos escolares se construyen con otros y en situación localizada, no constituyen experiencias individuales, sino que involucran tanto a los actores institucionales (docentes, directivos, preceptores), como a los grupos familiares, novios, amigos. El contacto con familiares de los/as jóvenes permitió atender a los "modos de vida" de algunas familias, y analizar no solo las condiciones económicas y materiales donde se inscriben sus prácticas, sino historizarlas para intentar desentrañar sus sentidos.

Toda experiencia escolar constituye un proceso complejo conformado por tramas de relaciones en las que intervienen aspectos subjetivos y relacionales, atravesados por procesos históricos y sociales. Los discursos y prácticas de los sujetos que concurren a la escuela, permitieron reconocer indicios, que posibilitaron develar sentidos y significados otorgados por los/as jóvenes a su experiencia en el turno noche.

La reconstrucción de las historias escolares y sociales de los y las alumnas del turno noche, permitió considerar de qué modo dichas historias se configuran en entramados institucionales y sociales. Si bien esta indagación se centró en un caso particular, no deja de mostrar las tensiones y desafíos a los que se enfrenta la escuela como

institución en el proceso de ampliación del derecho a la educación, planteado en nuestro país hace ya varios años.

Quedan todavía algunos vacíos por resolver en relación a la continuidad de muchos jóvenes en la escuela secundaria. El sistema educativo aún no ha podido encontrar mecanismos eficaces que garanticen la obligatoriedad de la escuela media, generando nuevos dispositivos de trabajo con aquellos a quienes les resulta difícil mantenerse en el sistema bajo el formato tradicional.

El trabajo de campo permitió dar cuenta de diferentes estrategias puestas en juego por la institución para afrontar las tensiones entre desigualdad y el derecho a la educación planteado desde las políticas educativas. Sin embargo, dichas estrategias basadas en la selección y clasificación de los y las alumnas, no se encuentran acompañadas ni respaldadas en modificaciones normativas, curriculares o de abordaje pedagógico que signifiquen posibilidades de acercar la escuela a los sectores de la población excluidos de la escuela secundaria.

El turno noche se convertiría quizás, en una opción para muchos jóvenes, si fuera pensado como un proyecto de la institución, en donde docentes y directivos estuvieran implicados en una propuesta alternativa a las establecidas en las escuelas secundarias. Si la institución se posicionara desde un planteo organizacional, pedagógico y curricular que incluyera estrategias didácticas específicas, quizás ya no sería un lugar "límite", sino un espacio donde pudieran concretarse los procesos de escolarización.

No es suficiente, tal como lo expresa Ezpeleta Moyano (2004), la prescripción y regulación de las prácticas educativas, sino que es necesario pensar en innovaciones que permitan modificar los formatos escolares atendiendo a las demandas específicas, orientando la labor de los docentes a través de un trabajo que incluya diferentes profesionales abocados al acompañamiento de los procesos de escolarización de los sectores más desfavorecidos de la población.

La implementación de estrategias de innovación requiere de una revisión de las prácticas educativas tradicionales, y la incorporación de nuevos paradigmas de trabajo institucional que permitan romper

con estereotipos vinculados a la vida cotidiana de las escuelas. Pensar en alternativas al formato escolar tradicional, incluyendo diferentes recorridos curriculares, modificar los modos y criterios de acreditación de las asignaturas, como las formas de agrupamiento de los y las alumnas.

Las historias presentadas a lo largo del trabajo, me llevan a reflexionar en relación a la necesidad de profundizar los esfuerzos políticos y educativos para aquellos jóvenes de sectores más desfavorecidos que transitan la escuela secundaria en nuestro país. En este sentido, apuntamos a continuar el camino iniciado en este trabajo, tratando de comprender las tensiones entre la desigualdad social y la igualdad como horizonte educativo de lo posible, reconociendo la complejidad de las prácticas, desentrañando las tramas que las reproducen y naturalizan, como también aquellas que las resisten y confrontan.

Bibliografía

Ávila, S. 2012 "Igualdad y educación. Sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales" en *Cuadernos de educación* (Córdoba: CIFFyH-UNC) Año X, Nº 10.

Bourdieu, P. 2010 *El sentido práctico* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Bourdieu, P. 2012 *La distinción. Criterios y bases sociales sobre el gusto* (Buenos Aires: Taurus).

Bourdieu, P. y Wacquant, L. 1995 *Respuestas. Por una antropología reflexiva* (México: Grijalbo).

Carranza, A. 2011 “Las políticas y la gestión de las escuelas secundarias”, Ponencia presentada en VII Jornadas de Investigación en Educación FFyH, UNC, Huerta Grande.

Da Matta, R. 2000 “Individualidade e liminaridade: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade” en *Mana* on line (Río de Janeiro) Vol. 6, Nº 1, pp. 7- 29.

Dubet, F. y Martuccelli, D. 1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Barcelona: Losada).

Durkheim, E. 1997 *La educación moral* (Buenos Aires: Losada).

Durkheim, E. y Mauss, M. 1996 “Sobre algunas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas” en Durkheim, E. *Clasificaciones primitivas y otros ensayos de la sociología positiva* (Barcelona: Editorial Ariel).

Dussel, I. 2009 “La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas” en Tiramonti y Montes (comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (Buenos Aires: Manantial).

Elias, N. 1995 *Un ensayo sobre el deporte y la violencia* (México: FCE).

Elias, N. 1998 “Ensayo teórico sobre las relaciones ente establecidos y marginados” en *La civilización de los padres y otros ensayos* (Bogotá: Norma).

Elias, N. 2006 *Sociología fundamental* (Barcelona: Gedisa).

Ezpeleta Moyano, J. 2004a “Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa” en *Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina* (IPPE-UNESCO).

Ezpeleta Moyano, J. 2004b “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación” en Revista Mexicana de Investigación Educativa, IX (021), pp. 403-424.

Garay, L. 2000 *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas* (Córdoba: Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba).

García Salord, S. et al. 2000 *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida* (Córdoba: CEA).

Gutiérrez, G. 2013 *El nivel secundario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones 2003-2013*, Colección: La producción de la des-igualdad educativa en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones (Córdoba: UEPC, Alaya).

Jacinto, C. 2009 "Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria" en *Artículo para el debate* (IIPE: UNESCO) Nº 7, SITEAL: *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*.

Larrosa, J. 2009 "Experiencia y alteridad en educación" en Skliar, C. y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación* (Buenos Aires: Homo Sapiens).

Maldonado, M. 2008 *Las relaciones sociales en la escuela media* (Córdoba: Secyt, UNC).

Margulis, M. y Lewin, H. 1998 "Escuela y discriminación social" en Margulis, M. et al., *La segregación negada* (Buenos Aires: Editorial Biblos).

Marx, C. 1867 *El Capital* Tomo I. En <http://aristobulo.psuv.org.ve/wp-content/uploads/2008/10/marx-karl-el-capitaltomo-i1.pdf>

Novaro, G.; Santillán, L. 2000 *Introducción a la problemática de la desigualdad. Hacia un abordaje antropológico* (Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires).

Rockwell, E. 1996 "Claves para la apropiación: escolarización rural en México" en Levinson, B., Foley, D. y Holland, D.C., *The Cultural production of educated person. Critical etnographies of schooling and local practices* (trad. Carlos Alberto Constanzo, State University of New York).

Svampa, M. 2004 *La brecha urbana. Countries y barrios privados* (Buenos Aires: Cono sur).

Terigi, F. 2010 “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”, Conferencia, Cine Don Bosco, Ministerio de Cultura y Educación, Santa Rosa, La Pampa. En <http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/ Terigi_Conferencia.pdf>

Vanella, L.; Maldonado M. (eds.) 2013 *Programa de Inclusión y terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años* (UNICEF-UNC). En <http://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion_PIT_DIC_OKweb.pdf>

Experiencias educativas de adolescentes que se escolarizan en escuelas confesionales católicas de Córdoba

Silvia Servetto

Este artículo se desprende de un trabajo de investigación realizado entre los años 2008 y 2014 sobre socialización y escolaridad de adolescentes que asisten a escuelas confesionales católicas de la ciudad de Córdoba.

En ese trabajo se analizó cómo los procesos de socialización y experiencias educativas están atravesados por lógicas institucionales del Estado y la iglesia, yuxtapuestas con la dinámica de la vida cotidiana escolar. En ese universo micro se observó que las experiencias tomaban contenido a través de acciones, discusiones, opiniones y comentarios, de manera constante y por diversos canales, donde se reproducían viejos dilemas en nuevos ropajes, pero también emergieron otros registros experienciales relacionados con las transformaciones epocales de las que los jóvenes son protagonistas principales.

En este capítulo presentaremos algunas claves de esas experiencias formativas en la voz de estudiantes, niñas y varones, de dos escuelas secundarias, confesionales católicas de la ciudad de Córdoba,

una de ellas solo para mujeres (colegio Virgen María, en adelante VM) la otra mixta (colegio San Gabriel, en adelante SG)[1].

El colegio VM pertenece a la congregación de Las Escolapias y el colegio SG a la congregación Hermanos de la Sagrada Familia. Ambas congregaciones arribaron a la ciudad de Córdoba a fines del siglo XIX con la misión de impedir el avance del liberalismo en la región después de promulgada la Ley 1420 en el año 1884 que establecía la laicidad de la instrucción primaria.

Desde esa época, y hasta la década de los años noventa, las escuelas confesionales estuvieron direccionadas por la iglesia y el estado quienes disputaban la organización, contenidos curriculares, dispositivos disciplinarios y relación pedagógica en los escenarios escolares cotidianos.

Pero a partir de esa década penetró en la estructuración de las relaciones escolares –y sociales en general– el mercado como un nuevo actor que se sumó a esas disputas. Su presencia no solo alteró las reglas de juego entre las instituciones que históricamente definieron la matriz del sistema educativo, sino que modificó los modos de valorar las ofertas educativas al instalar la cultura de mercado o, lo que vendría a ser lo mismo, la educación como mercancía.

Si bien las escuelas confesionales católicas forman parte del universo de escuelas privadas y se encuentran resguardadas por tradiciones religiosas, con principios pedagógicos específicos, reglamentaciones y normativas propias sobre el accionar educativo, el avance de las políticas neoliberales asociadas a la eficiencia y calidad educativa, sumado a los cambios tecnológicos y a las múltiples conquistas civiles, culturales y sexuales, comenzó a impregnar la vida institucional, aun de aquellas que parecían suspendidas en el tiempo.

Pero no todas lo resuelven de la misma manera ni jerarquizan lo mismo, cada una echa manos a sus legados y alianzas con los sectores sociales que le dieron existencia. Para Dubet y Martucelli (1998) se trata de combinar diferentes lógicas de múltiples maneras que

[1] Para preservar la identidad y anonimato de las instituciones y de los sujetos involucrados, los nombres utilizados para su designación son ficcionales.

producen estilos de escolarización particulares con huellas en la subjetividad que perviven en cada uno por un largo tiempo.

A continuación, incursionaremos por algunos rincones de la vida institucional que nos permiten avizorar cómo se dirimen estas tensiones en la cotidianeidad escolar, cómo se tejen algunas tramas desde la perspectiva de los y las estudiantes.

La unión hace la fuerza. Colegio Virgen María

La decisión política de las congregaciones de mantener escuelas solo para mujeres o varones o de transformarlas en mixtas, sin dudas tiene efectos directos en la escolarización de sus alumnas y alumnos. Sobre esa división estructural se tejen tramas sociales diferentes que afectan a todo el conjunto de actores involucrados en la institución, ello atravesado además por los mandatos de la iglesia en general y de la congregación en particular.

Uno de los hilos que componen esa compleja trama se relaciona con los criterios de *elección* de la escuela secundaria. Al momento de preguntarles a los jóvenes cómo llegaron a esa escuela encontramos diferencias de respuestas entre las alumnas entrevistadas del colegio VM y los/las alumnas del colegio SG.

Las alumnas del colegio VM cuentan que sus padres eligieron esa escuela por tradición familiar y los valores religiosos que trasmiten.

> SS: Y ¿por qué desde Toledo[2] venís a esta escuela?
>
> Itatí: Porque mi mamá... mi prima que fue compañera de ella siempre vino acá y a mi mamá siempre le gustó este colegio y aparte es costumbre de la familia de mi mamá... todos los varones los mandan al Santo Tomás, mi tío es el director y las mujeres venimos acá
>
> SS: Y ustedes ¿saben por qué vienen acá?

[2] Toledo es una pequeña localidad cercana a la ciudad de Córdoba ubicada en la zona sur.

> Rocío: Yo vengo porque... yo tengo mi tía que tiene dos hijas: Marcela que está casada, tiene hijitos y Laura y las dos vinieron a este colegio, entonces bueno, mi mamá cuando buscaba colegio...
>
> SS: Tu mamá también vino a las escolapias.
>
> Rocío: Sí, pero fue al colegio del Cerro.
>
> SS: Y vos Romina...
>
> Romina: Y yo tenía unas tías mías que venían acá pero mi mamá vino a averiguar y le gustó (...) (06/11/2009).
>
> Otro de los hilos que encontramos entre las jóvenes del VM se relaciona con la unión del grupo, su sentido de camaradería:
>
> SS: Bueno, y cómo se llevan entre ustedes, con el resto de las compañeras...
>
> Todas: Re bien..., este curso es re unido.
>
> Consuelo: Este curso es solidario porque cuando queremos hacer algo juntas lo podemos hacer, a lo mejor hay una pelea, pero después nos amigamos, necesitás ayuda y está el otro.
>
> Micaela: Es re lindo.
>
> SS: Ustedes, ¿se ven fuera de la escuela?
>
> Todas: Sííííí...
>
> Consuelo: Es así: en el curso todas somos muuuuyyy amigas, nos llevamos muy bien pero, si bien en el curso cada una tiene su más más amiga y con esa más amiga nos vemos fuera del cole y, ponele, que una se va de vacaciones y cuando vuelve de vacaciones, nos juntamos y como nos juntamos solo las más amigas, entonces dijimos de juntarnos todas en el día del amigo, entonces una vez en la casa de ella, otra vez en la casa de otra y así (...) (21/08/2009).

A lo largo de su escolarización, estas alumnas –o muchas de ellas– se conocen desde muy pequeñas, ya sea porque ingresaron al jardín de infantes en la misma escuela y continúan o porque sus familias se conocen desde hace varias generaciones. El tiempo compartido les ayuda a consolidar fuertes lazos afectivos, se tienen aprecio entre ellas y

conforman grupos que en muchos casos perduran hasta después de finalizados los estudios secundarios. Así lo relató una profesora de la institución –Ana–, quien, al igual que su hija, fueron alumnas de la misma institución:

> SS: ¿Tu hija sigue en relación con las compañeras de la secundaria?
>
> Ana: Tienen un vínculo fuertísimo. Pero yo también creo que ayudó mucho la parroquia, también ese grupo de acá era el grupo del Ateneo, el grupo juvenil al que ella participaba. Son seis muy amigas y con el resto se ven cada tanto y... con el curso se ven bastante, para los cumpleaños, yo noto que se juntan muchos... El año pasado cumplieron cinco años y se juntaron unas treinta y pico, pero sus amigas son esas seis que son del colegio y el Ateneo. Y yo también, tengo... nosotras somos seis que nos vemos... Ya nos hemos hecho amigas de los maridos... incorporamos a los maridos y a los hijos, una vez cada dos meses nos juntamos; mis amigas, amigas, son las del colegio (...) (03/11/2011).

Esa comunión de afinidades entre las familias y la escuela contribuye a construir una cohesión social que resalta los valores positivos como el *respeto*, la *solidaridad* y *defender lo que uno quiere*. Construir ese espíritu mancomunado requiere adherir y aceptar las reglas de juego establecidas por el colegio cuya fuerza se impone cuando se la intenta resistir o modificar. Por caso, la religión y las prácticas evangelizadoras emergen como una de las disputas que ponen en vilo algunas prácticas tendientes a cuestionar ese espíritu de cuerpo.

De los relatos de las alumnas pudimos constatar que no todas adhieren ciegamente a la propuesta evangelizadora que pregona la congregación. Itatí, una de las alumnas más inquietas del curso, afirmó que en este existen dos grupos claramente diferenciados y un tercer grupo de carácter fluctuante. A saber:

- El grupo de las *muy católicas,*
- El grupo de las *liberales,*
- El grupo de *las más o menos.*

Estos tres grupos son muy unidos, pero a la hora de debatir y discutir sobre determinados temas sus puntos de vista entran en tensión.

Una de esas tensiones es acerca del lugar del profesor/tutor. El colegio VM cuenta con un sistema de tutorías para cada uno de los cursos, cuya función es acompañar, escuchar y orientar a las alumnas durante todo el año escolar, en temas relacionados con los vínculos y afectos entre ellas, problemas con alguna docente, dificultades con las asignaturas o para realizar alguna actividad conjunta sobre una temática específica.

Algunas alumnas del grupo "liberal" cuestionan el mecanismo de selección de la tutora. Consideran que la escuela la impone y ellas no pueden elegir según sus percepciones y apreciaciones:

> Romina: Nosotras tenemos una tutora, la profesora Blanca, profesora de química, el colegio la designa, no la designamos nosotras y lo que yo noto es que cuando hemos ido con un reclamo, con un problema..., por un lado o por el otro te la da vuelta hasta que le da la razón a los profesores o al cole (sobre esto las otras compañeras agregaban comentarios similares y entre todas terminaban la frase), siempre, porque nos da muchas horas y vivimos hablando pero te la da vuelta y nunca te da la razón...
>
> Itatí: Nunca acepta lo que decimos.
>
> Romina: Sí, y después vienen a retarnos a decirnos cada cosa...
>
> Itatí: Sí, y viene "yo se los dije"...
>
> Rocío: Este año vino como en julio a decirnos que éramos insoportables, mediocres y que era una opinión común de todos los profesores...
>
> Itatí: Y lo peor es que te ponen corazoncito en la nota, te da una bronca...
>
> Romina: Para mí tendríamos que designar nosotras a la tutora, creo que hay profesoras que nos escuchan más y que nos tratan de dar la razón.

> Rocío: O por lo menos si tiene la razón la profesora o la escuela nos muestren en qué estamos equivocadas nosotras, no en decirnos ustedes no tienen la razón o sí tienen la razón.
>
> Romina: Evitamos de hablar con la tutora porque es al vicio.
>
> Itatí: No queremos que siempre nos defiendan porque nos echamos algunos moquitos[3] pero a veces nos sentimos re mal porque te están bardeando[4] los profesores como si nada y que venga y te diga que tiene razón el colegio, me parece que no; está bueno que nos digan en qué nos estamos confundiendo pero que no vengan a decir.... (06/11/2009).

El grupo de las *muy católicas* relativiza la opinión del grupo *liberal*. Ellas sostienen que *tendrían que tener libertad para elegirla,* pero entienden que es parte de la *contención* ofrecida por el colegio, que no está bueno *charlar con una profe que no se conoce* y si hay diferencias o problemas con alguna profesora se debe a una *cuestión de personalidad.*

Mientras las autoridades encuentran en la figura de la tutora la posibilidad de acercarse a los problemas concretos de las alumnas para resolverlos en aras de una mejor convivencia interna y un mejor rendimiento escolar, el grupo de las alumnas *liberales* perciben que detrás de esa propuesta se ejerce un mecanismo de control sobre sus acciones y pensamientos.

Otra trama descripta por las alumnas, que pesa sobre su cotidianeidad, se refiere al volumen de las tareas escolares que realizan fuera de la escuela. El conjunto de alumnas entrevistadas sostenía que *estudian mucho*, les dan *mucha tarea* y prácticamente no les resta tiempo para hacer otra cosa.

Victoria, exalumna, se cambió de colegio por problemas de salud. Toda su escolaridad la realizó en escuelas confesionales católicas y el último año de secundaria la realizó en una escuela privada laica.

[3] Echar moco hace referencia a realizar acciones incorrectas o indebidas.

[4] "Bardeando" expresión juvenil que hace referencia a inculcación de ideas, valores o creencias.

Desde esa nueva experiencia, ella compara las dos escuelas y considera que en el colegio VM *siempre estás estudiando...*

> SS: ¿Salís con las compañeras del VM o te ves con ellas?
>
> Victoria: No. No salen mucho a bailar porque siempre están estudiando, tal vez ellas están más distraídas este último año del colegio pero en la adolescencia tenés que estar cinco horas seguido estudiando, estudiando, la semana de parciales que las estresa, las vuelve locas, o sea en el T es una semana de trabajo, trabajo, pero después te dan todo libre, y está bueno porque te ponés las pilas y no tenés que estudiar sino que investigás, trabajás, hacés las cosas, no hace falta que pongas la cabeza.
>
> SS: Decías que te estresabas mucho en la escuela, ¿qué te estresaba?
>
> Victoria: No sé, es muy difícil, o sea, a mí me pareció más difícil de lo normal porque yo voy a un colegio mucho más fácil, a mí me ha costado siempre, pero lo mismo, muchas pruebas, muchos orales, muchas tareas, ni un día libre y saber que tenías un oral, me empezaba a poner nerviosa, a sentir mal, se me subía la glucemia, tenía que estar en preceptoría, después había profesores que decían que yo hacía esas cosas a propósito (07/09/2010).

Victoria pertenecía al grupo de las *liberales.* Ese grupo cuestionaba la cantidad de tarea no solo porque era *mucha* y se la *pasaban estudiando*, sino porque las profesoras daban las explicaciones de cómo y por qué sucedían las cosas sin razonarlas con ellas y solo apelando a su memorización, lo que dificultaba la comprensión de los temas tratados en el aula.

Las *muy católicas* coincidían con el abrumador ritmo escolar pero su punto de vista partía de entender que esa organización curricular, al igual que las estrategias didácticas pedagógicas, se realizan porque la educación de la escuela es de buena calidad y, si ellas tienen dificultades, no se debe a una mala explicación por parte de la profesora sino a su vagancia, distracción o desinterés.

Los grupos compartían la misma apreciación sobre la excesiva carga de estudio que la escuela delega en ellas, pero, mientras el

grupo de las *muy católicas* lo consideraba como requisito para lograr la excelencia académica que ofrecía la escuela, las *liberales* lo planteaban como una estrategia de aprendizaje que no contribuía a *entender, investigar o trabajar* sino solo de *repetir sin saber por qué y para qué.*

Pero, sin desconocer las diferencias entre los grupos de alumnas, sus relatos permiten reflexionar sobre cómo la escolarización no comienza y termina en la escuela, sino que invade la totalidad de sus vidas.

Para sostener el ritmo de la escuela, estas jóvenes dedican muchas horas al estudio que con el correr de los años aprenden a sortear con *fotocopias*, *resúmenes* de compañeras y páginas de Internet.

Durkheim decía que para que el niño aprenda el respeto de la regla, es necesario que "aprenda a cumplir su deber porque se sienta obligado a ello sin que su sensibilidad le facilite excesivamente su tarea" (1997: 167). Afirmaba que la regularidad de una actividad y la rutina de una tarea, son los cimientos de una disciplina, la cual no es otra cosa que una verdadera y auténtica educación moral. En este doble juego, del contenido y la disciplina, aparece la fuerza de la norma, no desde una retórica discursiva sino desde la práctica y con ejercicio práctico: se requiere una rutina de trabajo con efectos disciplinarios sobre los cuerpos.

Un cuarto hilo de la tensión, donde se advierte la fuerza de la norma, no sin resistencia, aparece relacionado con la misa, las clases de catequesis y los retiros espirituales. Las alumnas *muy católicas* opinaban que estos espacios son *necesarios e importantes. Las charlas te ayudan a entrar en razón* (Melisa) *y te aportan una educación más completa* (Valentina).

Para ellas, el trabajo pastoral llevado adelante por la escuela, como parte del proyecto formativo que les ofrecen, les *da mucha satisfacción.* Participar en el proyecto del trabajo pastoral como ir a villas miseria, colaborar en el apoyo escolar o en guarderías materno infantiles les posibilita *verlos jugar y aprender. Es poder enseñarles y darles una oportunidad*, es *ayudarlos en ese sentido*. Les *encanta* y les

encanta que el cole haga eso: nos haga ver esas cosas porque si no las probás es como que no las conocés.

A estas apreciaciones sobre el trabajo pastoral se suma la admiración que tienen de la hermana Sonia. Para estas alumnas, la hermana está investida por el poder que le fue conferido tanto por la congregación como por aquellos dispuestos a reconocérselo. Tiene autoridad moral y sabe ejercerlo:

> SS: Y... ¿qué profesores rescatan de la escuela?, ¿cuáles han sido para ustedes buenas profesoras?
>
> Melisa: Totalmente... mi directora que es profesora de doctrina, la hermana Sonia, es una genia total y la aprecio mucho, yo mucho no se lo demuestro pero me gusta mucho cómo da las clases, primero la autoridad, cómo lleva adelante todo el colegio, tiene que ser re difícil y ella sin embargo lo hace muy bien, está todo ordenado y hace que todo esté perfecto y las clases de ella son muy buenas, como que siempre me dejaba pensando, me dejaba una enseñanza, siempre me dejaba aprendiendo algo nuevo, y es algo de la vida, no tanto de filosofía o de historia, es algo práctico de la vida que las tiraba y te dejaba pensando y además frente a un tema la posición que ella tiene, para mí es excelente, la tiene muy clara (14/09/2010).

El grupo de alumnas *liberales* y las *más o menos* se encuentran en las antípodas de sus compañeras. Para ellas las misas son *aburridas* a las que no pueden faltar porque *les ponen amonestaciones.* Y, lo que les resulta un *absoluto lavado de cerebro, abuso de poder y poco respeto a las opiniones diferentes* es la catequesis:

> Romina: Con relación a las relaciones antes del matrimonio, al aborto, el casamiento gay, es patético, yo ni opino porque es al vicio.
>
> Itatí: Hay una chica que no está de acuerdo con ella (la hermana Sonia) y se lo dijo, lo del aborto y tiene amonestaciones por contradecir a la monja.
>
> Rocío: Hay un abuso de poder, entonces eso hace que como no...

SS: Y... ¿cuál es la posición de ustedes con respecto al matrimonio gay, al aborto, relaciones pre matrimoniales...?

Itatí: Yo, en eso, en el aborto, estoy de acuerdo en algunas cosas, prefiero, si me violan, dar en adopción a mi hijo antes que abortar.

Romina: Pero vas a tener que dar algo tuyo.

Itatí: También puede haber esos casos que uno puede abortar y después, los otros casos noooo sé...

Romina: Para mí depende de cada persona, no tendría que estar prohibido, si una persona se lo quiere hacer, tendrá sus razones, pero es una decisión que está en vos si lo querés hacer o no, tampoco porque te lo querés hacer te van a decir asesino, o sea no... Para mí cada una, es si lo que tenés en la panza es una persona o no, eso lo tiene que ver cada una.

Rocío: Acá te van a enseñar cómo vos tenés que ver las cosas.

SS: Y ustedes, ¿qué hacen? ¿Se quedan calladas?

Romina: Nos quedamos calladas, silencio.

Rocío: Llega un momento en que preferís quedarte callada.

Romina: Porque no va a quedar una diciendo "sí tienen razón".

Rocío: Sería mucho mejor si ellas dijeran "miren chicas ustedes piensan así y está bien, es su opinión, ni bien ni mal". Ella, que representa la iglesia, capaz que... Yo pienso de esta forma: cómo piensa la iglesia, pero estaría perfecto...

Romina: Si vos sos católico está perfecto, eso lo sabemos, pero si no se permite pensar diferente...

Rocío: Y no por querer abortar vas a dejar de creer en dios, me parece, yo lo veo a dios como una persona que te va a entender, buen... una persona o algo que te va a entender y que te va a perdonar, no es que dios te va a entender solo si haces esto, esto y esto.

Itatí: Para mí dios no te juzga, los que te juzgan son la mierda esta (señala a la dirección) (06/10/2010).

Este grupo de alumnas se reconoce católico, participa de las ceremonias y rituales de la iglesia, pero no comulga con la totalidad de principios y valores del catolicismo. Es un grupo crítico del modelo tradicional y hegemónico de la iglesia católica, aunque, en la escuela, no pueden disentir porque serían sancionadas. Ante ese temor, prefieren callar y guardar silencio.

En cambio, para el grupo de *las muy católicas* lo que está en juego es otra cosa: Melisa habla de *autoridad*, de cómo *lleva el colegio la hermana Sonia, lo difícil que debe ser y lo bien que lo hace*. Hay un doble reconocimiento de esa autoridad: como directora general de la escuela y como consejera de vida, como alguien que ordena el universo escolar en un sentido disciplinar y simbólico del concepto.

La hermana le habla a Melisa desde una palabra que no tiene relación con la *historia* ni con la *filosofía* sino con *algo práctico* que la *deja pensando*. Esa palabra le vuelve a Melisa como enseñanza para la vida, de la cual siempre aprende *algo nuevo*. Esa palabra produce cierta eficacia, Melisa acude a la hermana porque su palabra ordena de otro modo su universo social, *le enseña algo que le queda para toda la vida*, lo simboliza.

Por otra parte, el ideario educativo de la escuela les enseña a ser respetuosas de la diferencia, vivir libres y en libertad y *madurar en un clima de amor*, pero puesto en práctica las cosas no son como parecen. Cuando Romina, Rocío e Itatí o Victoria dieron sus puntos de vista, opinaron diferente a la hermana, esos discursos fueron leídos como cuestionamiento a la autoridad y se las sancionó.

Ante situaciones de doble vínculo, los sujetos quedan atrapados en comunicaciones con mensajes contradictorios, cuya opción de escape pareciera estar en la conciliación de posiciones: si abortan, que el juicio final lo haga dios. El aborto sí, pero depende en qué condiciones. Al hijo lo tendrían, pero no, depende. Lo quieren, pero no lo quieren; respetan, pero consideran que abusan de poder, el matrimonio entre personas del mismo sexo, sí, pero que no adopten; en fin, acoplamientos discursivos que tienden a paliar sus dilemas morales.

Hay grietas discursivas que dan cuenta de lecturas diferentes e incluso divergentes de las posiciones dominantes. El grupo de las *liberales* duda del juicio final y no ve con malos ojos el aborto, la pastilla del día después y el matrimonio igualitario. Son mujeres, jóvenes, contemporáneas a un conjunto de transformaciones culturales y sociales que las tienen como principales destinatarias. Ellas saben que las conquistas civiles no son para las generaciones adultas sino para ellas en tanto generación del futuro en el presente.

Hacerse diferente. Colegio San Gabriel

Por oposición a las alumnas del colegio VM los y las alumnas del colegio confesional SG, hablaron de otros criterios para reconstruir cómo llegaron a esa escuela. Entre los argumentos apareció el tema de la proximidad geográfica, por recomendación de amigos y/o parientes, por los compañeros de primaria, y, con menor relevancia, *por la parte religiosa*:

> SS: Cuéntenme un poquito de la escuela, si han venido a la primaria...
>
> Todos: Sí, venimos desde la salita de cuatro, por lo menos nosotros tres, ella viene desde segundo grado, antes estuvo en un pueblo cerca de Córdoba.
>
> SS: Y ustedes, ¿saben por qué vienen al SG?
>
> Juan Cruz: Yo sé. Porque antes vivía cerca de acá y a mi mamá le gustaba por la parte religiosa.
>
> Ari: Yo, antes vivía en un barrio más cerca y después nos mudamos, pero seguí viniendo aquí.
>
> Fernando: Mi papá tenía amigos que venían al colegio y vine para acá.

> Facundo: Y yo, porque vivía en AV, a una cuadra del shopping, nos quedaba cómodo y a mi mamá le gustaba el colegio y va a mandar a mi hermana también.
>
> Dona: Yo iba al República y me cambié acá porque me gustaba. A mi mamá también y a mi papá también y porque acá venían también mis compañeras de la primaria y no me quería separar de ellas.
>
> Nicolás: Bueno, yo también vengo del República y me cambié a este colegio porque no estaba bueno el secundario y también porque venían algunos compañeros míos acá y también unos amigos de la cuadra, por eso (14/08/2008).

Durante el trabajo de campo, se pudo reconstruir que entre los criterios de elección aparecen más variables en juego: no se llega a la escuela por un mismo motivo. Los criterios de elección se relacionan con la proximidad, recomendación de un conocido, porque uno de sus progenitores asistió a esa escuela, por ser escuela católica, por ser escuela privada o porque los compañeros de la primaria iban allí. Estas razones, que no excluyen la existencia de otras, dan cuenta de la relativa heterogeneidad de motivaciones, intereses y valoraciones, que enfrenta a los y las alumnas a un mayor trabajo de construcción de vínculos y empatías mutuas en el transcurrir de su escolarización.

Esto se observó durante la estancia en la escuela de cómo a medida que pasaban los años aparecían diferencias que hacían más heterogéneo al grupo al punto de verse a sí mismos como grupo *desunido*. En el año 2008 un grupo de estudiantes de 13 y 14 años, de segundo año del ciclo básico, expresó lo siguiente:

> SS: ¿Cómo les va en la escuela?, ¿cómo les va con los compañeros?
>
> Jorge: Nos llevamos bien, pero estamos un poco divididos.
>
> Facundo: No nos llevamos todos con todos.
>
> Rocío: O sea, si tenemos que hacer un trabajo en grupo, nos juntamos, pero no...
>
> SS: ¿Y cómo son las divisiones?

> Jorge: Depende también de cada uno, hay algunos que son más tranquilos y otros no.
>
> SS: ¿Cuántos grupos hay en el grupo?
>
> Rocío: Un montón... sí hay bastante... no es como la primaria.
>
> SS: ¿Cómo eran en la primaria?
>
> Rocío: Estaban las populares y los ñoños (16/09/2008).

Ese año, otro grupo de alumnos del mismo curso (Lisandro, Pilar, Juan y Federico), mantuvo una acalorada discusión a raíz de una compañera que no les había ofrecido parte de su merienda:

> Lisandro: La última vez le pedí un caramelo (hace referencia a la compañera ausente) y no me lo dio, es una mediocre, es una mediocre, es una rata, no te da nada. Para el día del amigo tenés que elegir el peor amigo.
>
> Pilar: A la Maca puede ser, pero a la Roxana nunca la saludan y cuando tiene comida la saludan y le piden, es enfermante, por eso no les damos.
>
> Lisandro: A mí me piden pancho[5].
>
> Pilar: Por ejemplo, a la Ana no le doy porque no me saluda y solo me saluda cuando tengo comida, ¡y no le doy! dejate de joder...
>
> Lisandro: Yo la saludo y todo y no me da, le pedí un caramelo y era como que le sacaba una casa de encima.
>
> Pilar: No tenía más.
>
> Lisandro: ¿¿¿¡¡¡Qué!!!??? Tenía el bolsillo que le explotaba y cuando te da te dice "bueno acordate".
>
> Pilar: Y sí, acordate porque pasás al lado y no me saludás.
>
> Lisandro: Sí te saludo, te digo "hola Pili".
>
> Juan: Hola Pili, ¿me das la tarea? (Risas) (02/09/2008).

[5] Pancho: sandwich de salchicha.

Al año siguiente, en el 2009, el curso estaba completamente dividido y esas divisiones ya no respondían a diferencias entre varones y mujeres o a entre los que convidan parte de la merienda de las y los que no lo hacen, sino que parecían adquirir un tono más tenso y peyorativo en sus modos de clasificarse:

> SS: Ustedes acaban de decir que hay distintos grupos, ¿qué diferencia ven entre los grupos?
>
> Ariana: Estas son todas unas negras (risas). Son así como villeras (se ríe).
>
> Serena: No. No son villeras, son negras.
>
> Fernanda: Se quieren hacer las forras y son unas negras. ¿O no?
>
> Lorena: Y medias hippies.
>
> SS: ¿Y qué pasó?
>
> Serena: Nada... salen todas con guasos más grandes, se van a los bailes...
>
> Todas: ¡¡¡Ahhh!!! (tono cómplice) Vos no sabés de las cosas que nos enteramos...
>
> SS: ¿De qué se enteraron?
>
> Lorena: Ese grupito, la mayoría ninguna es virgen, y tienen 13 años. Después tenés las medio ñoquis.
>
> Serena: Son muy comunes, estudian, pero son comunes. Salen...
>
> Lorena: Salen al shopping. Hacen las cosas... está bien... estudian.
>
> Fernanda: Correctas.
>
> Serena: O sea, estudian y hacen su vida afuera, no están todo el tiempo estudiando.
>
> SS: Y las “C” ¿son las ñoquis...?
>
> Ariana: Las corquis.
>
> Serena: Estas son las normales, son más normales que estas...

SS: Y ¿cómo son ustedes?

Fernanda: Somos más divertidas (11/06/2009).

De las dos grandes divisiones manifiestas en el año 2008, al año siguiente se subdividieron en cuatro grupos (tres grupos de mujeres y un gran grupo de varones) cuya línea demarcatoria pasaba por la temprana iniciación sexual de algunas de ellas (las villeras) y por el tiempo dedicado al estudio (ñoquis). Ni muy liberales ni muy encerradas parecía ser el ordenador moral y simbólico de estas cuatro adolescentes.

En el año 2010, cuando se retoma el trabajo de campo, el curso seguía dividido y las tensiones entre ellos y ellas habían crecido. Sus silencios hablaban por sí mismos hasta que una alumna (Agustina) tomó la iniciativa y comentó: "lo que pasa es que usted está juntando gente que no se habla entre sí". Toman un papel y lapicera y trazan los grupos del curso. Dibujaron ocho grupos claramente diferenciados bajo las siguientes nominaciones:

- Grupo de las salidoras.
- Grupo de las intelectuales.
- Grupo de las gimnastas/divinas/chinchillas.
- Grupo de las boludas.
- Grupo metálica.
- Grupo de rugby (aquí hay dos grupos de varones).
- Grupo X en referencia a dos varones que no se relacionan con el resto de los compañeros.

¿Cómo es que un grupo de adolescentes que comparten similares estilos de vida y cuentan con situaciones socioeconómicas similares, ven a su compañero de curso como un otro diferente?, ¿por qué no se consideran semejantes? ¿Qué pasa en la relación entre ellos?, ¿qué sucedió para que las relaciones se volvieran tensas?, ¿qué operaba en esas divisiones?

Si en el universo de las alumnas del colegio VM prima la unión entre ellas con un fuerte componente de cohesión grupal trazado por tradiciones familiares y apego a la religión católica, los y las alumnas del colegio SG parecen estar atravesados por historias de transformaciones y cambios institucionales que los tienen a ellos como protagonistas.

La decisión de la congregación de convertir la escuela de varones en escuela mixta, dio un giro casi de ciento ochenta grados a la vida escolar. Religiosos, directivos, docentes y preceptores que participaron activamente de ese cambio institucional unieron ese cambio al escaso interés por la fe cristiana y por los asuntos de la iglesia que mostraban los adolescentes: *ya no son como eran antes*: la religión *les interesa poco* y la iglesia no *hace demasiado para acercarlos a la vida pastoral.*

> [Nota de campo] después de presentarme con la directora y conversar con ella sobre cuestiones operativas del trabajo, invita a dos preceptores sumarse a la pequeña reunión y les comenta el trabajo de investigación que yo estaba por comenzar. Uno de ellos –Abel– sugiere que realice las entrevistas durante las horas libres así los alumnos *tienen algo para hacer*. Pepe, el otro preceptor, no opina, espera que Abel se retire y comenta: *En las horas libres los chicos quieren estar libres, denle una pelota. Yo doy catequesis y querían que las diera en las horas libres. Una vez los llevé a misa y era como entregarlos al sacrificio. No, no funciona. Es mejor en otro momento* (27/07/2008).

Sin dejar de ser escuela católica, su espíritu educativo y evangelizador tiende a ser permeable o flexible a los cambios culturales y sociales. Como señaló la directora de la institución, se trata de ser *respetuosos de los cambios sociales, desde las transformaciones que se han ido generando*. La escuela se aggiorna al devenir epocal al recuperar las demandas, gustos e intereses de los jóvenes en vistas también de renovar y actualizar su función evangelizadora.

Los y las preceptoras ocupan un lugar clave en el registro de esa demanda. Son quienes están cerca de los y las alumnas, escuchan, contienen, conocen a sus padres y madres y están al tanto de sus

problemas. Son también quienes orientan y acompañan ante situaciones conflictivas.

A su vez, ejercen una cuota de poder importante en tanto son quienes, desde su lugar, ordenan el mundo práctico de la escuela. Son, como comentó la psicopedagoga de la escuela "un amortiguador muy importante porque son los que están. Ellos tienen un ojo que selecciona un poco, si no es muy desbordante".

Similar al lugar que ocupaban los religiosos de la congregación, los y las preceptores se transformaron en los nuevos "consejeros", pero de carácter secular, más modernos, permisivos, que le otorgan a la escuela un clima cálido y personal. Algunos alumnos recuperan ese espíritu y reconocen los esfuerzos de las autoridades para mantener ese ambiente amigable.

Lisandro, delegado de curso durante el año 2010, consideraba que el "colegio es muy familiar, vos hablás con los profes y te conocen la vida. Acá saben, se informan, tu preceptor te conoce, te ayuda".

Otra huella de esas transformaciones se visualiza en la trasmisión de valores relacionados con la *responsabilidad sobre el cuerpo, cuidar la vida de sí mismo y la de los otros, respetar al otro,* el *compañerismo y construir buenos vínculos entre ellos*. Un autocontrol que tiene mucho de autonomía y principio de individualidad.

Candela y Agustina, alumnas de cuarto año, describieron parte del retiro espiritual realizado en el año 2010, donde plasman lo que la escuela quería trasmitirles sobre el deseo, cuidado de sí y de los otros:

> Agustina: Fue en Río Ceballos, fue un miércoles y jueves, nos quedamos a dormir.
>
> SS: ¿Y qué hicieron ahí?
>
> Agustina: Rezar, comíamos la Biblia.
>
> Candela: No, no, reflexionar, estuvo bueno. Llegamos, fuimos con el padre Sergio, los preceptores y fue la profe de formación cristiana (...)
>
> Candela: Al otro día tuvimos misa, nos juntamos así en una salita que había en el convento y no sé, nos presentamos, qué sé yo, nos dieron

un sobrecito con los papeles y una lapicera para escribir qué objetivos, o sea, qué queríamos conseguir con el encuentro, qué queríamos comprometernos para el encuentro y bueno... Y hacíamos anotaciones de las pavadas que decíamos y después unas actividades...

Agustina: Todo lo que te hace pensar, qué querés vos, qué te está pasando, qué necesitás, si necesitás ayuda o por ahí si estás con un montón de quilombo en la cabeza y te ayuda a pensar. A lo mejor volvés con soluciones. Por ahí es medio denso, pero...

SS: A vos Cande, ¿también te parece denso?

Candela: Sííí, en algunos momentos sí, eran las dos de la mañana, estábamos viendo una película, de un chico que es bailarín (*Billy Elliot*[6]), que es homosexual, re densa, nos acostamos a las tres de la mañana y no terminaba la peli...

SS: Y ¿por qué vieron esa peli?

Candela: Porque después la trabajábamos sobre los valores...

Agustina: Sobre cuando uno tiene un proyecto, nos llevaron a un montecito, donde se hace un vía crucis siempre, hay un Cristo gigante y... nos llevaron ahí y nos dieron un cuento sobre los pavos que también se le dice pavo al que es uuuuu y bueno entonces.... ¿Cómo era?

Candela: Que era un huevito que se había confundido con un tipo de animal y no sabía o no se daba cuenta si era un cóndor por estar con los pavos, bueno nos hicieron trabajar sobre eso, era sobre... en un momento por ejemplo, cuando nos juntamos con nuestros amigos, hay cosas que, vos decís no me siento cómoda o no sé..., no soy esto, entonces... claro, que no hay que dejarse influir por los otros (...) (09/09/2010).

[6] La película *Billy Elliot* está ambientada en una pequeña comunidad inglesa de los años ochenta con un poblado que se dedica principalmente a la minería. En esa película se narra la historia de un niño de 11 años, amante de la danza clásica, pero su padre y hermano, que trabajan en los pozos mineros, reprueban sus gustos al considerarlos poco masculinos. Con la ayuda de su profesora de danza, logra sortear los obstáculos sociales y culturales y triunfa, catorce años después, como bailarín en el Ballet Real de Londres.

En el retiro espiritual Candela estaba cansada, era tarde y por momentos la película le resultó *densa*. Pero, más allá de su cansancio es interesante detenerse sobre la película seleccionada por la escuela para reflexionar en torno a los valores y la construcción de un proyecto personal; una película que advierte sobre el carácter arbitrario de los valores, en especial aquellos referidos al género y sexualidad, al mostrar la importancia y necesidad vital de descubrir el propio deseo y luchar por él. Una película que cuestiona la homofobia, la discriminación por la diversidad sexual y las categorías heteronormativas. Una selección atrevida en una escuela confesional católica de la ciudad de Córdoba, ícono del conservadurismo eclesiástico.

Una sola autoridad y dos modos diferentes de relacionarse con ella

¿Qué hace que ambas escuelas se posicionen de manera diferente ante las transformaciones socioculturales contemporáneas?, ¿se pueden reducir esos puntos de vista a la clasificación conservadores versus progresistas?, ¿cómo surgen esas diferencias?

Los colegios VM y SG pertenecen a la misma estructura organizacional de la iglesia y su máxima autoridad es el papa, pero dependen de congregaciones diferentes que conciben, viven y entienden de manera diferente el mensaje evangélico. Se organizan de manera diferente y se relacionan con las sociedades de modo diferente.

Ahora bien, esas diferencias no son producto de un trabajo intelectual de lectura o interpretación del mensaje bíblico, son construcciones que surgen bajo condiciones históricas específicas. Sus concepciones o puntos de vista acerca de dios, el hombre, la mujer y la sociedad no son fabricadas en abstracto, sino que son formaciones históricas, llevadas adelante por hombres y mujeres reales que disputan y luchan por imponer una perspectiva.

Las congregaciones, como cualquier institución social, son productos sociales, surgen al calor de condiciones históricas que marcan

su génesis, identidad y dejan huellas en sus puntos de vista acerca de la sociedad, el individuo, lo trascendental y la espiritualidad.

Los y las escolapias –congregación que alberga al colegio VM– cuentan con una larga historia que arranca en la Edad Media, estuvieron comprometidos con los postulados del Concilio de Trento y dieron batalla en la conservación de la iglesia apostólica y romana contra el avance del protestantismo. En nombre de ella salieron a evangelizar y encontraron que los sectores más carenciados de la antigua Roma eran una población –hasta ese momento ignorada– a quienes podían sumar.

En terreno (o en la práctica), descubrieron que la instrucción de niños y jóvenes era un instrumento poderoso y fecundo para la evangelización cristiana. Impulsaron, organizaron y controlaron la alfabetización bajo una estricta orden tal como se lo estipuló el Concilio tridentino. José Calasanz, hijo de nobles españoles que migró a Italia en búsqueda de horizontes religiosos, fundador de la congregación, captó los intereses de la iglesia y supo unirlos a las necesidades sociales del momento que lo llevaron a capitalizar esa obra como política de Estado.

El padre Salvador López, a través de un documento que circula entre los docentes de la escuela VM, presenta a Calasanz de la siguiente manera:

> [...] Fue INTUITVO, UTOPICO, SOÑADOR Y OPTIMISTA: Y lo fue por naturaleza y por participación en la amplitud del horizonte ilimitado que abrió ante sus ojos la gracia mística: por eso fue inquieto intelectualmente, amigo de santos y sabios, inquisidor de lo nuevo en religión, pedagogía y ciencia (...) Pero, al mismo tiempo, fue un hombre PRACTICO, AMIGO DE LO CONCRETO, GRAN ORGANIZADOR Y GOBERNANTE EFICAZ. Conocía los detalles de ciudades, colegios y personas; preveía dificultades prácticas y daba soluciones acertadas en el terreno de lo concreto [...][7].

[7] Padre Salvador López, *Rasgos de la Personalidad Mística de Calasanz* (documento de circulación interna del colegio sin datos de edición).

Esa combinación de virtudes de soñador y gobernante, utópico, concreto, práctico y eficaz, hicieron de Calasanz un gran hombre o, mejor dicho, un hombre de grandes pretensiones, que hizo grandes obras: "tuvo un alma grande, ancha, amplia con aspiraciones universales", escribió el padre López para dar cuenta de los rasgos personales de Calasanz.

Líneas más abajo escribe López que Calasanz "aspiraba a salvar a todos los niños de todo el mundo" y el lema de la congregación es "salvar a los niños del santo temor de Dios". Desde esta lógica se puede entender que la salvación es una acción en grande que solo algunos hombres pueden realizar. No todos tienen la habilidad y la capacidad para salvar a otros: unos salvan y otros son salvados. En ese vínculo de salvador-salvado, los escolapios asumieron el papel de salvador que incluye además la salvación de la misma iglesia en un momento de escisión con los luteranos y calvinistas.

Paula Montal fue otra figura clave de la congregación as Escolapias, pero, por su condición de mujer, la historia la colocó en un lugar secundario, sus virtudes no fueron la grandeza ni la seguridad sino la humildad. Paula, dicen sus biógrafas, "era humilde, abnegada, trabajadora, emprendedora, respetuosa de sus superiores, comprensiva, reservada, ecuánime, ordenada y silenciosa"[8].

Paula no salvaba a las niñas como lo hacía Calasanz, pero sí contribuía a salvarlas enseñándoles a ser "buenas hijas, excelentes esposas y buenas madres de familias". Les enseñaba a ser "buenas" en la vida y en la familia[9].

Este conjunto de virtudes y rasgos masculinos de grandeza, salvación, capacidad de gobernar sueños y utopías, como así también los rasgos femeninos de humildad y respeto, dan cuenta de las disposiciones distinguidas y distintivas necesarias de la experiencia del mundo y de sí mismo sobre una "*coincidencia realizada del ser y*

[8] Madre Vicaria General, madre Concepción Macíp, Schp, *Espiritualidad de la Madre Paula Montal* (2008). Documento extraído de www.escolapias.org

[9] Ídem 8.

del deber ser, que funda y autoriza todas las formas íntimas o exteriorizadas de la certidumbre de sí, seguridad, desenvoltura, gracia, facilidad, docilidad, libertad, elegancia, o, en una palabra, *natural*" (Bourdieu, 2007: 106).

La génesis de la congregación los Hermanos de la Sagrada Familia[10], donde se asienta el surgimiento del colegio SG, se asocia a las transformaciones que la sociedad europea atravesó a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX y ella es parte intrínseca de esa transformación. La transición pos revolucionaria que duró varias décadas, no solo afectó las estructuras económicas y culturales sino fundamentalmente las estructuras mentales de los individuos que interpelaron el orden social y simbólico establecido.

La congregación nació como "Hermanos de", no hay padres ni madres. Hay hermanos (frères) y Gabriel Taborin, su fundador, era el hermano mayor, que es quien detenta la máxima autoridad, no por ser superior sino por ser mayor, esto es, con mayor experiencia. No cuentan con historia de santos. Recién en el año 1991 el hermano Gabriel adquirió el título honorífico de Venerable[11], un título que se le otorga a alguien a quien se admira por su carisma y obra que no necesariamente es compartido por el conjunto de los católicos. Los santos, en cambio, son honrados por la totalidad de los católicos.

Los Hermanos de la Sagrada Familia son laicos consagrados, viven la espiritualidad según el evangelio y comulgan con la mayoría de los preceptos católicos pero su trabajo –y su manera de concebirlo– se basa en una estructura que prioriza el trato fraternal. Para ellos, las jerarquías y la autoridad poseen un carácter horizontal más que vertical.

[10] Extraído de la página web http://www.fsfbelley.net/

[11] La Veneración puede ser otorgada a un religioso o un seglar y se dispone para aquellas personas que "viven como santos" pero a quienes no se les puede demostrar milagros ni obras ni virtudes para acceder al proceso de beatificación y posteriormente a la canonización. Generalmente el título de Venerable se les otorga a los fundadores de congregaciones.

Es interesante remarcar que su carisma se basa en la oración y el trabajo. A través de la oración y el trabajo se conseguirá la paz. Aparece aquí, como matriz fundacional, la noción de trabajo, del hombre trabajador, una virtud que en el caso de los y las escolapias está asociada a la naturaleza de las mujeres y que en este caso se la incorpora al hombre.

En la historia de los Hermanos de la Sagrada Familia no hay hombres grandes, hay pequeños hombres, trabajadores que cultivan la tierra, combaten en la guerra, sirven a su patria, crían a sus hijos y aspiran a la paz desde ese pequeño lugar.

Esas mismas características se traducen en la concepción sobre el hombre en relación con la religión: "Son siervos de Dios". Gabriel Taborin es presentado como un siervo del Señor. La posición del individuo para con la autoridad es diferente a sostener la idea de un santo. Mientras unos adoptan una actitud servil, los otros una actitud de grandeza.

La congregación "Hermanos de la Sagrada Familia" emerge en el seno de un sector de clase trabajadora, humilde, de hombres y mujeres que no pertenecen a ninguna familia noble. Son campesinos, pobladores de pequeñas comunidades que encuentran su vocación en la fe cristiana sin virtudes excepcionales.

La Revolución francesa cuestionó la estructura jerárquica de la sociedad y reclamó mayor igualdad entre los hombres. Es probable que en ese escenario los hermanos se abocaran a la evangelización del hombre común, trabajador, al hacedor de su propio destino, al nuevo hombre, a ese individuo moderno que emergía entre la servidumbre y la ciudadanía.

Uno de los hermanos que vive en la casa de la congregación, al costado del colegio SG, comentaba lo siguiente:

> Fernando: Hay que formar al ciudadano. No hay que formar santos para el cielo. Por ejemplo, las separaciones son muy frecuentes en los colegios. La separación de cuerpos, la iglesia la ha admitido siempre, la dificultad está en la admisión de divorcios y vueltos a casarse,

> esteeee, ahí lo que uno respeta es la libertad de la persona y, por ejemplo, en el caso de situaciones de matrimonios igualitarios, como es una ley, vos no podés rechazarlo, entonces uno opta por ver qué bien se le puede hacer a ese niño o a esa niña, a esa criatura que viene al colegio. Yo no voy a felicitar a los padres pero el niño o la niña son inocentes, no tienen responsabilidades en ese acto, esas son cosas de adultos, entonces, bueno, vienen al colegio, entonces, veremos cómo los podemos ayudar en los valores humanos y de allí es más fácil pasar a los valores cristianos. Es un desafío muy grande, muy profundo, con muchas consecuencias, pero estamos en esto, dios nos ha puesto en el siglo XXI y no en siglo III (26/08/2011).

Pepe, en consonancia con el hermano Fernando, plantea los desafíos que tienen ellos como preceptores desde el espacio escolar:

> Pepe: Y... es todo un asunto las mediaciones entre el encuentro entre dios y los hombres, somos los hombres los mediadores y todos tenemos nuestras fragilidades, nuestras cosas criticables y, a veces, eso impide que el mensaje que uno intenta trasmitir llegue tal cual, está como mediatizado por la persona. Bueno, como todo docente, uno siembra y cosechan otros, por otra parte, el tema de la fe... hay que circunscribirla a lo que es la escuela y es un momento en la vida de los chicos y uno a veces se vuelve exigente consigo mismo, pero en realidad la vida de los chicos no empieza y termina en el cole, empieza en su familia y terminará en otro lado, somos un lugar de paso en la escuela (...) (15/05/2009).

El hermano Fernando parte de reconocer que el matrimonio igualitario es una ley y eso no se puede rechazar. Pepe agrega que lo importante es *provocar la fe en el chico* y no tanto la enseñanza del dogma o catequesis. Hombres y mujeres con problemas comunes, *cosas criticables* y *fragilidades.* Hombres y mujeres en singular, mortales.

No es lo mismo surgir en el siglo XV en Italia, punto neurálgico de la cristiandad, que en el siglo XVIII en un pequeño poblado del este de Francia. No es lo mismo hablar de salvación y grandeza que de trabajo. No es lo mismo contar con un Hermano como autoridad

máxima que una Santa Madre y/o a un Santo. En el mercado de los bienes simbólicos tienen distinto peso, valor y jerarquía, que al traducirlos en políticas religiosas de legitimación y credibilidad entre feligreses, el poder acumulado resulta desigual.

Procesos de escolarización: autoridad, límites y lazos sociales

Cabe recuperar aquí algunos aprendizajes sobre los límites y la autoridad a propósito de un viaje que realizan estudiantes del colegio VM a Buenos Aires por haber ganado un concurso en el programa televisivo “Telemanías”. Romina, Rocío e Itatí –alumnas del colegio VM– comentaron:

> Itatí: Nosotros estábamos con los del colegio Nuevo Siglo, que está en el barrio General Paz, buenísimos, re piolas.
>
> Rocío: Tuvimos algunos conflictos en el viaje con ellos.
>
> SS: ¿Qué conflictos?
>
> Itatí: Porque se tomaron hasta lo último.
>
> Romina: Y como que [ellos] mucha disciplina no tiene, no tienen eso de “no se puede”, entonces llevaron conservadoras...
>
> Rocío: Nosotros habíamos llevado mochilas con comida, comida y comida y la de ellos era todo bebidas, llevaron cervezas, fernet, vodka, frizzé, uno estaba vomitando... Un asco.
>
> Itatí: Yo no digo que no tomaran pero tampoco que den asco que terminaron vomitando asquerosamente. No se podía ir al baño porque ya estaba trancado y después más los vómitos de los otros...

Este pequeño fragmento da pie para reflexionar sobre el tema de la norma, la disciplina y el orden escolar. Ya he mencionado las diferencias que el grupo de alumnas del colegio VM establece entre las católicas y las poco católicas y cómo las poco católicas utilizan e

inventan estrategias, astucias y tácticas para convivir con el carácter religioso de su escolarización.

Como ya anticipé, el grupo de alumnas *liberales* no comulga ciegamente con el dogma católico. Son críticas de la estructura jerárquica de la iglesia católica-apostólica-romana y cuestionan el ejercicio de la autoridad y el poder en la institución. Sin embargo, hay un límite incorporado el cual no se pasa. ¿Qué lecturas realizar sobre el comentario de Romina cuando dice "*no tienen eso de no se puede*"?

Una primera y ligera apreciación es que Romina "ve" que esos chicos no tienen límites. Una segunda es que ellas sí los tienen: reaccionan, les molesta, les da asco. Ellas advierten la diferencia entre unos y otros y esa diferencia aparece con respecto al límite que impone una disciplina corporal y vincular: el límite incorporado. En ese pequeño episodio, Romina, Rocío e Itatí dejan entrever que ante un otro diferente, ellas se vuelven un nosotras que incluye tanto a las católicas como a las liberales. Y ese nosotras no surge de manera espontánea, sino que es el resultado de un largo trabajo de producción que la escuela –y las familias– dispone para con sus alumnas niñas y adolescentes.

El colegio VM –como señala P. Bourdieu (2001)– impone un orden simbólico que significa a las alumnas cómo deben conducirse acorde a lo que fueron significadas, vale decir, instituidas, escolarizadas. La cohesión vuelve a cerrar filas sobre ellas mismas aun en sus diferencias. La eficacia simbólica del discurso no está en el lenguaje sino en aquello que ya fue simbolizado, legitimado y reconocido.

Ese otro varón indisciplinado sin límites, les devuelve a ellas la imagen de quiénes son, cómo son educadas y dónde se forman. Por un instante "ven" su marca distintiva de escolaridad, marca que las trasciende en su singularidad para colocarlas en el colectivo identitario de la institución en la verdadera "magia performativa" (Bourdieu, 2001: 80-81).

El colegio SG ya no es lo que era antes. Tampoco lo quiere ser: ingresaron las mujeres; los hermanos de la congregación prácticamente no están, ya casi no hay *vocaciones.* La dirección de la institución

pasa a manos de laicos; la escuela crece en cantidad de alumnos, cursos y aulas: más variedad, más diferencias, más problemas.

Algunos cursos están divididos, no se hablan entre ellos, pelean por la merienda y las pruebas. Se acusan de forros, chinchillas, intelectuales, metálicos[12], normales y los que no. Las alumnas hablan de aborto y sexualidad lo que divide aún más a los grupos entre las vírgenes a los 13 y las que no.

¿Cómo leer lo que sucede en la escuela sin reducirlo a la retórica de transformación?, ¿qué palabra, qué lenguaje poner allí donde aparecen rupturas con el antiguo orden y replanteos sobre el presente y el futuro?, ¿qué decirles a los y las alumnas sobre el aborto, la marihuana, la familia, la religión, el celibato, la homosexualidad cuando esos replanteos discursivos también atraviesan las estructuras mentales de los adultos? *No sé* fue la respuesta de Pepe, el preceptor. Respuesta que deja entrever el vacío de lenguaje ante situaciones que, como bien dijo la psicopedagoga, los *desborda.*

La estructura organizativa y administrativa de la escuela se modificó. Es un hecho. Lo que resta saber es qué pasa con ese otro aspecto de la vida escolar que vertebra los núcleos fuertes de la escolarización, qué sucede con el orden simbólico institucional que organiza y ordena las prácticas, los comportamientos, modos de pensar, sentir y creer.

Para echar luz sobre este aspecto, recupero un planteo de Durkheim sobre las transformaciones del orden patriarcal a finales del siglo XIX en la sociedad vienesa, sociedad europea regida por el poder concentrado en la figura del padre que reunía a su alrededor los descendientes y las propiedades.

Para Durkheim, la propiedad “solo es propiedad si es respetada, es decir, sagrada”, con lo cual coloca la sucesión, herencia y

[12] Estas calificaciones, algunas de ellas descalificatorias, remiten a diferentes agrupaciones entre ellas y ellos que dan cuenta de sutiles diferencias: “forros” alude a compañeros y compañeros poco amigables; “chinchillas” alude a compañeras pícaras, divertidas, atrevidas; “intelectuales” alude a alguien muy estudioso o estudiosa y “metálicos” alude al rock de carácter duro, de sonidos graves y estrepitosos.

distribución de las riquezas en el plano religioso y divino: solo es sagrado aquello que se adora, pasa a pertenecer al mundo de los dioses encarnado a través de la figura del patriarca.

Con el surgimiento de los Estados modernos, las familias se modificaron, entre otras cosas porque el Estado intervino jurídicamente en la regulación de la posesión de tierras y propiedades: "el poder de los Estados modernos consagró el debilitamiento del poder familiar, aunque solo fuera porque ahora corresponde al Estado fijar las reglas de funcionamiento y hasta de composición del grupo familiar" (Durkheim en Zafiropoulos, 2002: 68).

El Estado le arrebata al patriarca el poder sagrado/divino sobre el conjunto familiar para reconfigurar las relaciones de fuerza en una determinada sociedad y devenir él en el nuevo poder. De ese modo, la figura del patriarca comienza a debilitarse no porque no cuenta con las posesiones sino porque esas posesiones ya no son respetadas y por lo tanto no son sagradas.

En este nuevo ordenamiento familiar, el padre pierde autoridad moral sobre sus descendientes y ante esa pérdida, los miembros de un complejo familiar se liberan de las restricciones paternales para adoptar su propia fisonomía, su manera personal de sentir y de pensar. Por efecto de esa "liberación", la solidaridad entre los miembros de un grupo depende más de las relaciones interpersonales que de la tradición y el linaje sostenidos en la autoridad del Padre divino.

Si bien Durkheim se refería al pasaje de un tipo de organización familiar a otro tipo y su explicación se sustenta en la hipótesis de debilitamiento o pérdida de autoridad como síntoma de la decadencia social de la Europa del siglo XIX, estos argumentos basados en la transformación social de la autoridad resultan interesantes para pensar el orden institucional del colegio SG que cala la subjetividad de los y las alumnas.

Así como en el colegio VM lo sagrado y la tradición familiar mantienen el orden del universo simbólico y social de la vida cotidiana escolar con el peso incuestionable de una autoridad que está por encima de las acciones humanas, el colegio SG parece fundar su

principio de autoridad en la heterogeneidad de prácticas sociales y culturales, en la individualidad de sus alumnos y en la diferencia entre unos y otros.

Ambas escuelas asisten a una difícil cruzada que interpela sus principios ideológicos, ambas advierten los cambios sociales, culturales y juveniles, pero, mientras el colegio VM se resguarda en la continuidad de una tradición que arranca en la Edad Media bajo la defensa ultramontana del catolicismo, el colegio SG, por formar parte de una historia hecha de cambios y rupturas, se reinventa a sí mismo.

Las experiencias escolares de los y las alumnas de estas escuelas –y probablemente de cualquier estudiante de escuela secundaria– lejos de escribirse sobre una hoja en blanco donde cada uno le imprime su contenido, contienen trazas de otras escrituras que contribuyen a armar la propia y en algunos casos empujan hasta la mano misma.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre 2001 ¿Qué significa hablar? (Madrid: Editorial Akal).

Bourdieu, Pierre 2007 *Campo del poder y reproducción social* (trad y comp. Alicia Gutiérrez) (Córdoba: Ferreyra Editor).

Dubet, Francisco y Martuccelli, Danilo 1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Buenos Aires: Editorial Losada).

Durkeim, Emile 1997 *La educación moral* (Buenos Aires: Editorial Losada).

Zafiropoulos, Markos 2002 *Lacan y las ciencias sociales. La declinación del padre (1938-1953)* (Buenos Aires: Editorial Nueva Visión).

“Me aceptaron como era y así fui cambiando...”

Relatos de jóvenes que finalizan su secundaria en un PIT 14-17

Valeria Balmaceda y Mónica M. Maldonado

Introducción

La existencia de una ley debiera, en muchos casos, materializarse en un derecho[1] adquirido. La obligatoriedad de la educación secundaria, avalada en nuestro país desde la Ley de Educación nacional 26206, en medio de un mundo mediatizado, inmerso en una avalancha de avances tecnológicos y científicos, aparece como una obviedad, como un requerimiento mínimo e insuficiente para lanzarse en la conquista de un empleo en el campo laboral. Sin embargo, lo obvio a veces no es lo evidente, la adquisición de derechos a veces duerme en los fundamentos de las leyes, descansa en las teorías y se aleja de las posibilidades de miles de jóvenes, que solo tienen en su horizonte

[1] Programa de Inclusión y Terminalidad de la educación secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14-17)”. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

la preocupación por la supervivencia diaria, en medio de la injusticia de una lógica de mercado cada vez más despiadada.

En América Latina la situación de niños y jóvenes que no logran iniciar o recorrer la escolaridad secundaria, con una trayectoria continua, es compleja y semejante con algunas particularidades regionales. Generalmente está marcada por la pobreza, el trabajo infantil, la maternidad temprana, problemas familiares, entre otros. El Estado argentino, al igual que otros Estados latinoamericanos, como El Salvador, Colombia, México y Uruguay (Terigi, Perazza & Denise, 2009), viene desarrollando diferentes líneas de trabajo tendientes a revertir esta situación. Terigi nos advierte que las políticas educativas debieran actuar articuladas con las políticas sociales, relacionadas con el contexto para lograr potenciarse e incluso desarrollarse (Terigi & Jacinto, 2007).

El presente trabajo busca visibilizar el cotidiano de jóvenes de Córdoba que por diferentes causas quedaron excluidos del sistema escolar, durante variados lapsos de tiempo y volvieron a reinsertarse a través de un programa de inclusión escolar, el PIT 14-17 implementado en la provincia de Córdoba a partir del año 2010.

El interés por realizar esta investigación surge de los interrogantes y la preocupación que despertó el trabajo diario con adolescentes de entre 15 y 18 años, que realizamos durante la última década dentro del sistema educativo formal. Se trata de visibilizar los avatares de algunos jóvenes en la franja etaria que va desde los 14 a los 17 años y que, habiéndose alejado de la escuela, hoy vuelven a ella[2].

Diariamente nos encontramos con chicos y chicas que se debatían entre ir a la escuela o trabajar, cuidar a sus hijos o completar su carpeta, quedarse en la esquina con la banda de amigos o ir hasta el colegio. Mantenerse como alumnos respondiendo a un modelo

[2] Se ha retomado información de una indagación mayor de Balmaceda, Valeria “Relatos biográficos de jóvenes de un PIT 14-17”. Trabajo final de Licenciatura en Ciencias de la Educación. FFYH-UNC.

reconocido como exitoso, era una situación que muchos no lograban sostener.

En principio es preciso acordar a qué nos referimos cuando hablamos de fracaso escolar, este es un término ambiguo nacido quizás con la escuela misma, que en general se utiliza para describir tanto la situación de los jóvenes que abandonan la escuela, como la de aquellos que no logran el rendimiento académico esperado. Martínez-Otero lo define así: “Fracaso escolar es toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto a los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas” (2009: 13).

Escudero Muñoz (2005) reflexiona sobre el hecho de que los lenguajes y discursos sobre fracaso escolar se mueven por terrenos resbaladizos, cayendo a veces en la culpabilización de la víctima, cerrando así el foco y negando un análisis que implique al sistema mismo y al juego social en que se encuentra.

Sin embargo, hablar de fracaso escolar es cuestionar la tarea desempeñada por la escuela, como así también requiere tener en cuenta cuáles son los ideales de éxito escolar que una sociedad se propone o impone, en un momento histórico particular. A menudo, al fracaso escolar se lo asocia con las condiciones y posibilidades de los individuos de relacionarse y desarrollarse en un entramado social. La pobreza también se relaciona con situaciones de abandono escolar.

Metodología

El estudio mayor que esta comunicación retoma[3], es de tipo cualitativo y hace foco en la recuperación y reconstrucción de relatos de vida de ocho jóvenes que ingresaron a un PIT situado en la zona Sur de la ciudad de Córdoba entre los años 2010 y 2011. Los relatos de vida

[3] Balmaceda, V. op. cit.

cobran especial importancia, nos permitieron conocer/comprender quiénes son y cómo se constituyen sus marcos de realidad.

La selección de este método tiene que ver con su potencial heurístico para producir información sobre singularidades, particularidades, acciones, situaciones. Sobre los relatos biográficos Bertaux dice:

> Es finalmente por ser relatos de experiencia que los relatos de vida llevan una carga significativa capaz de interesar a la vez a los investigadores y a los simples lectores. Porque la experiencia es interacción entre el yo y el mundo, ella revela a la vez al uno y al otro, y al uno mediante el otro (Bertaux, 1999: 15).

Para lograr la comprensión del significado particular que adquieren las diferentes experiencias emergidas de los relatos, fue necesario también reconstruir el escenario histórico donde se suscitaron. Ello fue posible entrecruzando información sobre la situación política, social y comunitaria donde se desarrollan y viven los actores, sujetos de esta investigación.

Para lograr este análisis se realizaron entrevistas a ocho jóvenes, a algunos familiares, a la coordinadora y a la directora del PIT. Específicamente en esta comunicación recuperamos solo tres entrevistas donde dos mujeres y un varón reconstruyen parte de su historia, describiendo a veces con crudeza lo que experimentaron en situaciones familiares, escolares, laborales, barriales. En general no describen como dramáticas estas experiencias, se muestran sobrepuestos y optimistas respecto a su futuro.

El interés de esta comunicación radica en recuperar relatos de vida para conocer ¿quiénes son los jóvenes del PIT que eligen volver a la escuela secundaria?, ¿cuáles son las razones que los llevaron a regresar a ella? y al mismo tiempo ¿qué situaciones los llevaron a abandonar la escuela en el pasado? Asimismo, del relato de sus experiencias vividas en su paso por la escuela, se espera saber ¿cuáles fueron sus experiencias como alumnos? ¿Con qué obstáculos y con qué posibilidades se encontraron dentro de la escuela?, como también su situación actual como alumnos y alumnas: ¿cómo son las relaciones

que se tejen dentro del PIT y con sus pares? ¿Cómo son las relaciones que tejen con sus profesores? ¿Qué diferencias y semejanzas encuentran, en este sentido, entre el secundario común y el PIT? ¿Cuál es la relación que construyen con el conocimiento? Son algunas de las preguntas que nos formulamos.

Contexto sociopolítico

Latinoamérica es una amplia región con grandes contrastes y rica en diversidad, desbordante de privilegios en algunos sectores y enflaquecida por el hambre y la exclusión en otros. Sin tapujos, Latinoamérica se muestra al mundo preñada de injusticias, tierra fértil de la pobreza que se multiplica con perversa velocidad.

La pobreza y la desigualdad social, se constituyen en la región como viejos problemas de naturaleza estructural, agudos y complejos, que la recorren en todas sus latitudes, hundiendo sus raíces en la historia. En cada país adquiere características particulares, definida por su propio tejido histórico y social. Lamentablemente la infancia es el sector de población más perjudicada, ascendiendo a más de la mitad el número de niños de la región que la padecen (Körner, 2012: 26).

La pobreza infantil suele estar asociada con una exclusión de los servicios y las oportunidades que les corresponden, lo que contribuye a perpetuar su transmisión intergeneracional. La situación se agudiza en las áreas rurales y se configura como un factor que tiende a reforzar el círculo de la pobreza y que impulsa, junto a otros factores como los conflictos armados y las catástrofes naturales, la migración a las zonas urbanas, lo que a su vez genera nuevos problemas de integración (Terigi, Perazza & Denise, 2009: 11).

Resulta innegable reconocer que la educación constituye un valor en sí mismo para el desarrollo integral de las personas y para su constitución como ciudadanos capaces de insertarse socialmente. Es también considerada como un instrumento clave en las estrategias de

lucha contra la pobreza y la base para integrar socialmente a las personas en condiciones de equidad y justicia (PIA 2007-2015, 2010: 7).

Situación de la educación en Argentina y en Córdoba

Argentina viene experimentando desde hace varias décadas fuertes transformaciones sociales y culturales que han cambiado y diversificado las tareas de la escuela. Desde la última dictadura militar hasta la crisis del 2001, nuestro país se vio envuelto en sucesivas crisis económicas que trajeron aparejadas la precarización del mercado laboral y un aumento creciente de la pobreza que agudizó cada vez más las desigualdades sociales. A la vez el vertiginoso avance de las nuevas tecnologías y los cambios intergeneracionales han transformado a la infancia y la juventud en sus relaciones con la escuela. En este contexto, pese a la expansión de la escolarización y las conquistas en materia de derecho a la educación, nuevas desigualdades educativas se suman a las históricas (Veleda & Rivas, 2011: 13).

La matrícula educativa de nivel secundario tuvo un incremento sostenido durante todo el siglo XX. Durante las primeras décadas el incremento fue constante y pausado, siendo a partir de los años cincuenta cuando alcanzó su mayor impulso. Durante los años ochenta y en el marco de la transición democrática, un conjunto de medidas cuestionó el carácter selectivo de la educación secundaria, propiciando una fuerte expansión de la matrícula. La tendencia expansiva continuó hasta el ciclo lectivo de 2002, cuando se produjo un cambio de tendencia, que parece tener sus antecedentes en la recuperación económica y en cierta propensión de los jóvenes hacia la continuidad educativa en la educación de adultos (Cappellacci & Miranda, 2007: 13).

Con la implementación de la Ley de Educación Nacional Nº 26206 y con la Ley de la Provincia de Córdoba Nº 9870, que establecen la obligatoriedad de la educación secundaria, se pone de manifiesto el alto porcentaje de jóvenes, de entre 13 y 17 años, que no asisten

a la educación formal. A nivel nacional, del total de la población de jóvenes, de entre 20 y 24 años, un 37% no ha completado el nivel secundario, un 12,45% repiten el ciclo básico y un 15,48% abandona el ciclo orientado (Vanella & Maldonado, 2013: 6). En la Provincia de Córdoba, el porcentaje asciende al 34% hasta 2008, según datos de la Dirección General de Estadísticas y Censos.

Uno de los principales desafíos a enfrentar desde el Estado es la permanencia de los jóvenes en el nivel secundario, como así también la calidad de sus aprendizajes. Por esto se vienen implementando numerosas políticas directas e indirectas tendientes a hacer efectivo el cumplimiento del derecho a la educación, ejemplo de ellas son la Asignación Universal por Hijo y la Ley de Financiamiento Educativo Nº 26075 que posibilitó una fuerte inversión estatal en infraestructura, materiales didácticos y creación de nuevos cargos docentes. También se han implementado diferentes políticas destinadas a la inclusión y finalización de la educación secundaria de jóvenes que van desde verdaderos planes de inclusión a medidas asistencialistas que no logran revertir la situación.

Con la intención de dar solución a esta problemática, surgen desde el Estado provincial políticas orientadas especialmente a la población de adolescentes y jóvenes que por diferentes razones no logran completar su educación secundaria. Esta situación en la vida de muchos jóvenes se convierte en un obstáculo que les impide aspirar a mejores condiciones de vida.

Buscando revertir esta realidad, el Gobierno provincial pone en marcha políticas destinadas a captar la incorporación de jóvenes que según su edad cronológica debieran encontrarse dentro del sistema educativo, cursando el nivel secundario y no lo están.

Los programas de terminalidad: el PIT 14-17

Una de las líneas de acción en este sentido, es la que desarrolla el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba desde 2010 con el

"Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a17 años (P.I.T. 14-17)" (en adelante PIT).

Este programa representa una alternativa para la realización del nivel secundario "un servicio educativo que les posibilita a los jóvenes de 14 a 17 años que han abandonado la escuela o no la iniciaron, finalizar la Educación Secundaria participando de una propuesta formativa de calidad" (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba - SPIyCE, 2010).

Fue creado bajo las Resoluciones Provinciales Nº 79/2009, Nº 84/2009, Nº 88/2009, Nº 90/2009, Nº 93/2009 y del Decreto Provincial Nº 125/09.

Según datos presentados en un estudio realizado sobre el PIT 14-17 por Vanella y Maldonado en 2013, el sistema educativo cordobés perdía entre un 43% y el 47% de jóvenes en el segmento comprendido entre los 11 y los 17 años. Esta información pone al desnudo la alarmante problemática educativa de casi la mitad de una franja de la población que no puede ejercer su derecho a educarse. El mismo estudio da cuenta de que el 85% de los jóvenes incorporados al Programa PIT fueron repitentes en algún tramo de su recorrido escolar y el otro 15% abandonó directamente su escolaridad (Vanella & Maldonado, 2013: 189).

Una figura clave en el funcionamiento de los PIT, es la del coordinador pedagógico. Este debía ser preferentemente un docente de la escuela, debía tener un perfil de compromiso social, empatía con los jóvenes, conocimiento de la comunidad, convicción sobre el valor de la educación y un fuerte compromiso con la tarea de incluir.

El Documento Base expresa con claridad que los grupos debían conformarse con un mínimo de veinte estudiantes y un máximo de veinticinco. De esta manera en cada grupo confluyen jóvenes cursando diferentes espacios curriculares según su trayectoria escolar. Algo que distingue al programa es el reconocimiento de los espacios curriculares aprobados por cada alumno con anterioridad, ello rompe con la lógica de promoción por grados o años.

El PIT diseñó su propuesta curricular tomando en consideración los contenidos básicos de los diferentes campos del conocimiento de la educación secundaria, permitiendo así la homologación del título. Se organizan en "Trayectos Formativos Integrados"[4] caracterizados como más "flexibles" para permitirle a cada estudiante construir su propio recorrido formativo según su historia particular.

Algo que distingue al PIT es que dentro de él no existe el concepto de "repetir el año" ya que las y los estudiantes avanzan según un sistema de correlatividades, recuperando o rindiendo solamente los espacios curriculares[5] que no fueron aprobados. Este reconocimiento es sumamente valorado.

Se calcula que un joven que ingresa al primer nivel del PIT, sin tener ninguna materia aprobada del secundario común, tardaría cuatro años en cursar los treinta y un espacios curriculares que acredita el Programa.

Características específicas del PIT

El PIT introdujo formatos que hasta su aparición eran ajenos a la lógica del nivel medio. Uno de ellos es el reconocimiento de los espacios curriculares aprobados por alumnos y alumnas, en experiencias previas de escolarización secundaria certificadas. Esta nueva lógica de cursado por espacios curriculares se sostiene dentro del PIT a través del formato de "pluricurso". Similar al plurigrado de las escuelas

[4] En el Documento Base se define al trayecto formativo como el conjunto coherente de espacios curriculares que integran los aprendizajes considerados prioritarios y cuya acreditación permitirá certificar a los estudiantes la educación secundaria obligatoria.

[5] En el Documento Base se define: Un espacio curricular organiza y articula, en función de criterios (pedagógicos, didácticos, epistemológicos y psicológicos), un conjunto de aprendizajes y contenidos seleccionados para ser enseñados y aprendidos en un tiempo institucional determinado. Pueden adoptar distintos formatos (materia, seminario, taller, laboratorio, proyecto) o integrar varios de ellos. Un espacio curricular constituye una unidad autónoma de acreditación de aprendizajes, a cargo por lo general de un profesor/ra.

rurales, en el pluricurso confluyen alumnos de diferentes niveles en un mismo espacio curricular. La modalidad representó más que un desafío para los docentes, ya que, ante la ausencia de formación, tuvieron que ingeniárselas para llevar adelante sus propuestas. Esto generó el desarrollo de estrategias didácticas creativas, surgidas a costa de prueba y error.

El PIT cuenta con un sistema de "tutorías" que extienden el trabajo escolar de los alumnos y alumnas, son dictadas por los profesores de los espacios obligatorios y tienen por objetivo abordar los contenidos que generan mayores dificultades. Siguiendo el documento vemos que se espera que las tutorías tengan un carácter preventivo y no remedial.

Otro aspecto diferente en el PIT, que refiere a su caracterización como "flexible", tiene que ver con la "asistencia", que se computa por espacio curricular. En el Documento Base consta que, para mantener la condición de regular, el estudiante deberá cumplir con un mínimo de asistencia del 80% del total de horas establecidas para las clases presenciales (espacios curriculares) y el 40% de las horas destinadas a tutoría. También el PIT innova en su sistema de evaluación ya que, siguiendo su propia lógica, la promoción se obtiene por espacio curricular en forma independiente. La evaluación adquiere así un carácter parcial, porque al contemplar los procesos de aprendizaje e integración de los alumnos, mediante un análisis conjunto de la trayectoria escolar, logros y posibilidades, se define al final de la cursada de cada espacio. Es un requisito cumplir con un 80% de asistencia y una calificación igual o superior a seis.

Relatos de jóvenes que asistieron y egresaron del PIT

El cotidiano de los y las entrevistadas, sobre todo en el caso de las madres, adquiere particularidades comunes[6]. Consideramos que

[6] Al momento de la entrevista, de las cinco alumnas seleccionadas, tres eran madres y una estaba embarazada de cuatro meses. Dos dieron a luz en los primeros días de

los relatos "pintan" cuadros posibles, sobre el cotidiano de muchas madres adolescentes, tanto dentro como fuera de la escuela, que nos permiten mirar la problemática que representa asistir a clases trayendo consigo o no a sus hijos pequeños.

El relato de Milagros

Milagros nació en Córdoba, en plena década de los noventa, tiene 18 años. Cuenta que la llegada de su pequeño hijo, hace dos años, le cambió la vida. Milagros nació en el seno de una familia de trabajadores. Su padre biológico trabaja en la construcción. Su madre trabaja cuidando ancianos a domicilio. A su madre le faltó una sola materia para terminar el secundario, lo que no le impidió hacer cursos y obtener un título de enfermera. Tiene un hermano un año mayor y una hermana de 16 años que en la actualidad se fue a vivir en pareja.

Cuando Milagros tenía 5 años sus padres se separaron. Hasta ese momento toda la familia vivía en una casa propia en el otro extremo de la ciudad, era una vivienda otorgada por un plan estatal. Según recuerda Milagros, ellos decidieron venderla y venirse a vivir al barrio para estar más cerca de los familiares. Pero las cosas no se dieron como esperaban y gastaron el dinero. Desde entonces alquilan y han pasado por muchas mudanzas, ella no recuerda cuántas en total.

En la actualidad Milagros vive con su hijo, su hermano mayor y su mamá. Hoy alquilan en la casa de la abuela, pero pronto tienen que desocupar el lugar y buscar otro espacio para vivir. La vivienda es un problema en la vida de Milagros:

> Milagros: Y es difícil porque ahora todos los alquileres tienen garantía, recibo de sueldo, esas cosas. Así que estamos viendo. Pero necesitamos algo chiquito, no importa d*ó*nde estemos, mi hermano, el Tobías mi hijo y yo. Mi mamá dijo que va a buscar cama adentro. Por ahora estamos buscando algo chiquito.

---

clases y debieron incorporarse un mes después de comenzadas las clases, trayendo consigo a sus hijitos.

Poco tiempo después de trasladarse al barrio, la mamá de Milagros conoció a un hombre con el que conviviría más de diez años y se convertiría en el padrastro de Milagros. Él tiene el secundario completo, trabaja de herrero, para Milagros su carácter es "demasiado exigente". Su mamá y él siempre la incentivaron y la ayudaron a estudiar.

> Entrevistadora: ¿Te costaba? ¿Te resultaba fácil? [En referencia a la escuela primaria].
>
> Milagros: No. Era fácil... Porque mi mamá y la pareja de mi mamá siempre nos incentivaban a estudiar; siempre nos ayudaban a los tres por eso no nos costaba, ellos nos ayudaban a hacer las tareas y esas cosas.

Por problemas de pareja y de convivencia, hace un año se separaron y desde entonces las cosas se complicaron aún más, así dice Milagros: "... y después que se fue mi padrastro, ahí cayó todo".

El hermano mayor, quien trabajaba o conseguía dinero de vez en cuando para cubrir sus gastos personales, ahora tiene que hacerlo a diario para ayudar a cubrir las costas de la comida y el alquiler. Los vecinos comentan que él trae a la casa dinero "mal habido", fruto de hurtos y venta de sustancias que realiza en el barrio[7]. La mamá, por ahora, se ocupa del cuidado de un anciano de manera "fija" y a veces le aparecen guardias. Milagros es la encargada de llevar adelante todas las tareas del hogar.

En una charla con la mamá nos relató una tragedia que vivieron como familia y de la cual Milagros siendo la protagonista, no habla, en un intento quizás de borrarla de su vida. El episodio ocurrió cuando Milagros tenía 13 años:

> [...] cierta tarde salió de su casa hacia una despensa cercana. En el camino un hombre la interceptó, la introdujo en un auto y se la llevó. En ese momento su mamá se encontraba trabajando, por lo cual,

[7] Los vecinos aluden a que el hermano de Milagros vende drogas en el barrio.

> ante la demora de Milagros, el hermano fue a buscarla hasta la despensa donde nunca la encontró. Preocupado, el joven regresó con la noticia. Junto al padrastro decidieron buscarla en la casa de algunas amigas y vecinos, pero tampoco obtuvieron resultados. Avanzada la noche regresó de trabajar la mamá quien al enterarse de la situación dio aviso a la policía. Aproximadamente a las cinco de la madrugada del día siguiente, Milagros fue arrojada desde un vehículo en movimiento en la plaza del barrio. Estaba a medio desvestir y con signos de haber sido abusada. Fue llevada a un hospital donde permaneció internada para recibir el tratamiento médico y preventivo necesario en estos casos. La policía nunca obtuvo información sobre quién fue el responsable de este delito (Nota de campo).

Relatar esta situación fue muy angustiante para la mamá de Milagros, ella piensa que esta durísima experiencia cambió la vida de su hija, haciéndola entrar en un estado de rebeldía, que la llevó a quedar libre en la escuela primero y a embarazarse después. Cuando Milagros llegó a la escuela de la Parroquia estaba embarazada de cinco meses.

Por su embarazo tuvo un régimen especial de asistencia similar al de las licencias por maternidad. Durante ese tiempo realizó trabajos prácticos por cada materia en su casa que fueron evaluados y corregidos por los profesores. La madre se acercaba a la escuela para retirar y traer actividades. Esto sumado al acompañamiento del tutor del curso y de los profesores le permitió, aun teniendo un bebe, concluir exitosamente el cursado de tercer año. También estableció vínculos con sus compañeros:

> Milagros: No, estaba muy adentro de mi casa... [Se refiere a que no salía] y ahora, después de tenerlo a Tobías, sí; como desde que entré a este colegio como que todos me apañaban, y ahí empecé a soltarme más. Y ahí empecé a tener amigos, amigas y ahora de tenerlo a mi hijo si salgo, no salgo así de noche no, es juntarme con los chicos...

El hijo de Milagros nació en julio y un mes después ella se incorporó nuevamente a la escuela. Cuando terminó tercer año se inscribió en

el PIT, que funciona dentro del mismo colegio, pero en horarios de la tarde. Allí cursó materias del tercer nivel y el cuarto nivel completo.

Durante el primer año en el PIT la asistencia de Milagros fue irregular, debió ausentarse por un largo período por enfermedades respiratorias de Tobías. Y en ocasiones faltaba porque no encontraba quién cuidara a su bebe. Cuando se ausentaba por varios días desde el PIT se ponían en contacto con ella, así estaban al tanto de su situación. Para ponerse al día con las actividades escolares eventualmente se acercaba a la escuela, retiraba trabajos que le dejaban los profesores y los realizaba en su casa, pedía carpetas y completaba la suya. De esta manera terminó el cursado del PIT. Asistió con su familia al acto de colación donde recibió un diploma y una medalla. Pocos meses después rindió la única materia que tenía pendiente. Un año más tarde, aún no encontraba trabajo. Continuaba encargándose exclusivamente de su hijo y de las tareas del hogar.

El relato de Julieta

Julieta nació en la ciudad de Córdoba, tiene 18 años, vive sola en la casa de unos amigos y está terminando el último nivel del PIT, quiere ser profesora de educación física. Hasta los 5 años vivía con sus dos hermanos mayores, su mamá y su abuela. La abuela se encargaba de cuidarlos, atenderlos, mandarlos a la escuela y asistir cualquier situación de crianza, ya que la mamá trabajaba largas jornadas en un hotel céntrico.

> Entrevistadora: ¿O sea, que en un principio tu mamá vivía con ustedes y tu abuela, después se fue?
>
> Julieta: Sí, ella estaba, pero casi no la veía, porque trabajaba en un hotel y no la veía casi nunca. Yo llegaba del colegio, le mostraba el cuaderno a mi abuela y me acostaba a dormir y escuchaba que llegaba mi mamá y me despertaba y ya no estaba, o sea que no era mucho...
>
> Entrevistadora: ¿A qué edad fue eso?
>
> Julieta: Y habré tenido unos 5 años. Es más, a mi mamá le decía tía y a mi abuela mamá y me retaban para que dijera las cosas al revés.

Cuando Julieta tenía alrededor de 5 años su mamá tomó la decisión de irse de la casa materna pero solo se llevó con ella a sus hijos mayores y por razones que aún hoy Julieta no comprende, ella quedó viviendo sola con la abuela.

> Julieta: [...] en esa época yo estaba muy celosa porque mi mamá se fue a vivir con mis dos hermanos. Agarró mis dos hermanos y se fue a vivir a otro lado. Entonces yo estaba muy celosa, por más que yo casi ni estaba con ella, pero igual estaba muy celosa de que se fuera con ellos y a mí me dejara.

La separación de su mamá la afectó mucho. Le costó aprender a leer y a escribir. A causa de esto la abuela la llevó a un psicólogo para ayudarla.

> Julieta: En primero y segundo no hablaba ni nada, no hacía nada. Y me querían llevar al psicólogo porque no hablaba. Mi abuela me contaba siempre.
>
> Entrevistadora: ¿Y recordás qué sentías, ¿qué pensabas por qué no hablabas?
>
> Julieta: Me daba vergüenza que los otros chicos supieran que yo no sabía nada. La profesora dictaba y yo lo único que sabía hacer era dibujar lo que ella dictaba y entonces así aprobaba.
>
> Entrevistadora: ¿Dibujabas lo que ella dictaba?
>
> Julieta: Sí. Y la profesora me explicaba que había distintas formas de aprender las cosas. Y cuando los chicos hacían fila para que les corrigieran lo que habían escrito, yo me quedaba sentada. Y fui al psicólogo con mi abuela. Y la verdad no sé bien por qué no hablaba.
>
> Entrevistadora: ¿Y copiabas lo que estaba escrito en el pizarrón?
>
> Julieta: Copiaba lo que estaba en el pizarrón, pero no sabía qué decía.
>
> Entrevistadora: ¿Y sumar, restar?
>
> Julieta: No, tampoco.
>
> Entrevistadora: ¿Y en tercer grado ya aprendiste?
>
> Julieta: Claro, iba atrasada porque los otros ya sabían sumar, restar y yo recién iba levantando vuelo.

Además de llevarla a un psicólogo la abuela de Julieta también intentó ayudarla con maestras particulares. Pero no son buenos los recuerdos que esta joven tiene de esa experiencia. Recuerda que a partir de tercer grado comenzó a mejorar, pero también inició allí una época de rebeldía.

> Entrevistadora: ¿Tuviste alguna vez maestras particulares?
>
> Julieta: ¡Sí, muchas!
>
> Entrevistadora: ¿Y cómo te fue con eso?
>
> Julieta: No me iba bien, porque no les hacía caso, no hacía las cosas. Ellas me explicaban de mil maneras y yo no quería hacer las cosas. Después me mandaron a una que me gritaba y me escapé. Después llamaron a mi abuela, porque yo me había ido apenas se metió al baño. [...] Mi rebeldía fue, por ejemplo, una vez habían dejado la pintura para pintar el colegio y yo la desparramé por todo el piso... así... Yo sabía lo que se hacía, pero no sé por qué lo hacía, capaz que como no sabía escribir me puse a dibujar... Entonces lo único que sabía hacer era dibujar y dibujé en el SUM [Salón de Usos Múltiples].
>
> Entrevistadora: ¿Y qué dibujaste?
>
> Julieta: No me acuerdo, qué sé yo, a mi abuela la llamaron y ella no decía nada "es lo único que sabe hacer", decía. Es como que siempre me defendía. Después de ahí... una vez a la leche del Paicor[8] le puse sal. Pero no sé por qué hacía esas cosas. Creo que para llamar la atención, yo creo eso.
>
> De tercer grado a sexto, me juntaba mucho con los varones y me portaba muy... [dice algo entre dientes]
>
> Entrevistadora: ¿Cómo, te portabas muy...?
>
> Julieta: Mal. Me portaba muy mal. Una vez rompí el vidrio de la ventana del aula. Pero era porque estábamos jugando, eran cosas de

[8] Programa de Asistencia Integral de Córdoba, creado en 1984 con la restitución de la democracia en Argentina. Está destinado a niños y jóvenes carenciados que asisten a establecimientos educativos.

> chicos. Estábamos con una pelota y yo patié la pelota y se rompió el vidrio... y bueno así. Eran travesuras de chicos en las que los profesores llamaban a los padres, pero... Me querían hacer hablar con una psicóloga porque yo me portaba mal. Cuando no quería, no hacía las cosas, cuando quería hacía algo. No sé cómo explicarte. Yo creo que era más, porque yo aprendí a leer y a escribir recién en tercer grado.

El primer año en la escuela secundaria para Julieta no fue menos dificultoso que la escuela primaria. No logró completar las carpetas, la única materia en la que obtuvo un buen rendimiento fue educación física, logró hacerse de un grupo de amigas “las que no encajaban” con el resto del grupo y se sentaba junto a ellas en el fondo del aula. También tuvo problemas con algunos profesores.

> Julieta: No me sentía parte de los grupos. En esa época era todo muy de si usás las zapatillas John Foos, todo eso y te aceptaban más si vos tenías todo eso. [...] Yo jugaba a la pelota era un... era como más... re machona. Me gustaban las cosas de los varones, me gustaba hacer deportes y no me sentía aceptada con las chicas, pero tampoco me excluían, si me hablaban yo contestaba. De a poco me fui haciendo de un grupito atrás, no sé cómo explicarte, las chicas que no encajábamos nos íbamos al fondo y nos quedábamos ahí, hacíamos grupo. Pero después como que se fue dividendo porque cada una, nos fuimos conociendo con las otras chicas, nos fue gustando más. Y bueno en ese colegio no hacía nada, no tenía las carpetas. Me llevé todas las materias menos educación física, que era la que me gustaba.
>
> [...] Había en ese cole un profe que se llamaba “Xx” que... puede sonar feo, pero era como muy baboso. En ese colegio teníamos que ir de pollera y él siempre nos mandaba a limpiar el pizarrón y se paraba atrás nuestro y nos miraba. Eso a mí no me gustaba, una vez le contesté, “¡borralo vos!” le contesté, “si me vas a estar mirando, borralo vos”, y tuve problemas con ese profe.
>
> [...] Y después hubo una profe que se llamaba “Xx” que era de historia y apenas llegaba al curso ella, cerraba las ventanas, cerraba todo. Y era muy estricta, se caía la goma y no la podías levantar sin pedir permiso. Y como que a mí eso no me iba, porque que me controlaran

> no me gustaba. Y le llevaba siempre la contra a la profe. Y también con ella tuve problemas, porque yo le contestaba, porque no me gustaba la forma de trato que tenía. Yo le decía “no para mí no es así” y se enojaba más. Yo la contradecía en algo y ella se enojaba. Así que a esa también me la llevé. Ya de entrada tenía el uno, con esa profesora.

El comportamiento de Julieta en la escuela la acercó nuevamente a su madre, con quien comenzó a compartir algunos días de la semana, para recibir mejor control. Sin embargo, ella trataba de pasar el mayor tiempo que podía con la abuela.

> Julieta: Estaba con mi abuela y ella decía que no, pero sí, me dejaba salir. Mi abuela decía: “sos adolescente y tenés que portarte mal”. Mi mamá me controlaba más y le decía a mi abuela “cortale un par de cosas, para que haga las cosas bien”.

Julieta comenzó nuevamente primer año en otro colegio, esta vez logró aprobar las materias y pasar a segundo año. Su espíritu contestatario permanecía intacto, por lo que también tuvo problemas con algunos profesores. Acostumbraba reclamar situaciones que consideraba injustas tanto para ella como para otros compañeros, le costaba acatar la normativa escolar, sobre todo en cuestiones que otros tampoco respetaban. Llegaba tarde a clases después de los recreos, no usaba el uniforme, iniciaba reclamos que se volvían colectivos. Le dieron el pase a otra escuela, asistió dos meses y abandonó. Encontró trabajo en un bar del barrio, se sintió explotada en él y renunció. Pocos días después su mamá se enteró que se abrían las inscripciones en el PIT y decidió inscribirla. Comenzó a cursar con la primera corte en el segundo nivel.

Desde el primer día Julieta encontró grandes diferencias respecto de sus experiencias en otras escuelas, no se sintió discriminada por los compañeros, por el contrario, estableció lazos de amistad que se sostuvieron fuera de la escuela y con el paso del tiempo.

> Julieta: El primer día [...] Nos juntaron a todos en un curso y no sé cuántos, pero al principio yo veía muchos chicos. Y empezaron a

> hablar y me fui soltando. Y me empezaba a caer mejor la gente de acá y empecé a tener confianza... Y después, a la salida del colegio siempre nos juntábamos a tomar una coca, así. Y nos empezamos a conocer más y nos hicimos más amigos, más amigos. Y ahora se dispersó un montón lo que era el 2010, pero por suerte seguimos el grupo, aunque no sea tan grande, seguimos como más juntos.
>
> Entrevistadora: ¿Se dispersó por qué?
>
> Julieta: Y porque algunos dejaron.

Otro aspecto que Julieta encontró diferente en el PIT fue el trato amistoso de los profesores hacia los alumnos. Se sintió apoyada y comprendida sobre todo cuando ella actuaba de manera incorrecta o estaba de mal humor.

> Julieta: Y después cuando vi los tratos de los profesores, ahí sí que me quedé sorprendida. Porque yo decía “espero no tener problemas con los profes” y es como que no hacen la diferencia de profes y alumnos. Es como que ellos... a ver no me sale la palabra...
>
> Entrevistadora: Dame un ejemplo, entonces.
>
> Julieta: Es como que te escucharan. Por ejemplo: si uno venía de mal humor te preguntaban qué pasaba que estabas de mal humor; o si uno no tenía ganas de hacer algo, te decían “bueno contame por qué no tenés ganas de hacer nada”. Es como que te escuchaban, te apoyaban.
>
> Entrevistadora: ¿Trataban de entenderte?
>
> Julieta: Claro y me sentí contenida, cómo decir “bueno, no voy a tener problemas acá... dije buenísimo” y como que le puse más garra, más onda a este colegio. Y después empecé a hacer más amigos, de los profesores y de los chicos. Y después de horario del colegio con algunos profes nos juntábamos a tomar mate y como que me sorprendió muchísimo. O de ir de vacaciones a la casa de ellos y como que cambia un montón.

Dentro del PIT Julieta comenzó a mejorar su rendimiento escolar, aprendió a leer de manera comprensiva y en voz alta, a realizar

trabajos prácticos y a trabajar en grupo. Estableció vínculos de amistad con algunos profesores que se extendieron fuera del ámbito escolar. Invitada por una profesora participó en "la Casita", organismo que trabaja en Villa el Libertador desde hace muchos años. Allí junto a otras jóvenes formó un ropero comunitario, participó en "La Marcha de la Gorra", en talleres de género, etc.

> Entrevistadora: ¿Cómo te fue en los aprendizajes?
>
> Julieta: Los primeros días como que me sentía insegura porque no hacía mucho y los profes como que me tiraban onda para que hiciera las cosas entonces yo como que le empecé a agarrar la mano ahí. Los primeros días no quería mostrar que era lenta para escribir o lenta para leer, no quería mostrar esas cosas.
>
> Entrevistadora: ¿Vos sentís que has aprendido, que has avanzado? Porque te escucho decir "era lenta", entonces ¿cómo te sentís ahora?
>
> Julieta: Yo ahora aprendí a leer de corrido y escribo rápido, por lo que me han dicho los profes, escribo rápido. Y bueno matemática... mm, pero es porque no me gusta... y ya no me va a gustar.
>
> Entrevistadora: ¿Te dan material los profes para que respondas preguntas, para que vos elabores?, ¿cómo te sentís con todo eso?
>
> Julieta: Y ahora me gusta. Al principio, en las clases mucho no me gustaba que me dieran trabajos y no saber cómo los iba a resolver y después me empezó a gustar al ver que sí podía; como que empecé a exigirles que me dieran más. Por ejemplo, a la profe de historia yo le decía los temas que yo quería estudiar.
>
> Entrevistadora: ¿Por ejemplo?
>
> Julieta: De los pueblos originarios le pedía, y yo le pedía libros para leer y la profe me los traía y me enganché en ese tema. Y es como que me gustó mucho.

Durante el primer año dentro del PIT Julieta prácticamente no faltaba a clases. En los años siguientes tuvo algunos períodos de inasistencias que recuperó con la entrega de trabajos prácticos, pero nunca abandonó el programa.

La abuela de Julieta se enfermó y murió antes que ella comenzara a cursar el último nivel del PIT. A raíz de esto comenzó a alquilar con amigos o sola ya que la casa de la abuela fue ocupada por unas tías, con las cuales tuvo problemas de convivencia y debió abandonar la vivienda. Para sostenerse económicamente demandó legalmente a su padre biológico y obtuvo una manutención. Comenzó a fabricar productos de repostería que vendía en comercios y a conocidos. Una vez le robaron toda la ropa y las chicas de la Casita le donaron tanta que la que no le andaba o gustaba la utilizó para formar un ropero en la fundación para otras chicas que necesitasen como ella.

> Entrevistadora: ¿Para sostenerte ahora cómo haces, estás trabajando?
>
> Julieta: Cobro una manutención de mi papá. Apenas cumplí 18 me fui al juzgado de familia, porque yo no lo conocía. Entonces fui al juzgado de familia y pedí que me pasara manutención. Y a la semana tuve la audiencia y ya a la otra semana empecé a cobrar, fue todo muy rápido.
>
> Entrevistadora: ¿Hasta qué edad la vas a cobrar?
>
> Julieta: Hasta los 21, pero si sigo la Universidad hasta los 25. Igual yo no dependo de la plata que me pasa mi viejo, porque nunca cumple lo que dice el acuerdo. El acuerdo dice que hay que pagar un monto y él siempre me manda menos. O me tiene que pagar el 5 porque el 5 cobra, y me paga el 9 o el 10 o el 15. Entonces es como que no.
>
> Entrevistadora: ¿Entonces cómo hacés?
>
> Julieta: Sí, ahora, bueno hace rato empecé a hacer cosas los fines de semana, como alfajores, cosas... bueno no me sale la palabra... ¿repostería?
>
> Entrevistadora: Repostería sería, tortas, tartas, esas cosas...
>
> Julieta: Bueno, tartas, scones, eso sería repostería. Hice eso porque mi abuela tenía un cuaderno con las recetas. Y dije vamos a probar. Y cuando vi que me salían las empecé a hacer. Pero igual no me gusta cocinar.

En la actualidad Julieta vive alquilando con amigas, en algunos períodos ha vuelto a vivir con la madre. Como planeaba, apenas terminó el PIT se inscribió en el IPEF para estudiar Educación Física, pero no aprobó el ingreso. Está cursando la carrera de Enfermería.

El relato de Renzo

Renzo tiene 18 años y está cursando el último nivel del PIT. A los 16 años estuvo preso por robo. Era la primera vez que lo capturaban y tres días privado de su libertad le cambiarían su vida en cierta forma. Entre las condiciones de su libertad, el juez le exigió volver a la escuela e iniciar un tratamiento de desintoxicación por drogas.

> Entrevistadora: ¿Cómo llegaste a esta escuela?, ¿cómo te enteraste de este programa?
>
> Renzo: Cuando caí preso.
>
> Entrevistadora: ¿Cómo fue eso?
>
> Renzo: Caí preso y cuando salí tenía... me mandaron... tenía que estudiar, tenía que volver al colegio porque ellos me lo pedían y justo salió el programa y por eso ingresé.
>
> Entrevistadora: ¿Y en dónde estuviste?
>
> Renzo: No, estuve en el CROM[9] tres días.
>
> Entrevistadora: ¿Tres días nada más?
>
> Renzo: Sí, por un robo simple... y bueno después salí y tenía que empezar a estudiar, todo.

Renzo nació en el seno de una familia humilde. Es el quinto de diez hermanos, de los cuales seis aún viven en la casa paterna, los demás ya han formado sus propias familias. La historia familiar de Renzo se remonta hasta los comienzos de la Villa. Su abuelo fue uno de los

[9] Centro de Reforma y Observación para Menores (CROM). Renzo hace referencia acá a un desarticulado penal carcelario para menores.

vecinos que adquirió un lote en los “Suburbios Sur” al comprar un traje a don Vicente Forestieri, tal como lo promocionaba un anuncio del diario local en 1932 y que muchos hoy en día creen una falacia[10]. Allí en ese lote, se levantó la vivienda que albergó a los abuelos de Renzo, a su padre y a sus tíos. Con el tiempo, fallecido el abuelo, algunos tíos de Renzo construyeron sus viviendas en el mismo predio. Allí creció este joven junto a sus nueve hermanos y hermanas. Los padres de Renzo son jóvenes, rondan los 45 años, han trabajado siempre para sostener la familia, la madre haciendo tareas domésticas y un tiempo como cocinera, recientemente se le ha declarado diabetes en grado dos y esto le impide trabajar fuera del hogar. El padre se ha desempeñado en el ámbito de la albañilería, aunque también trabajó en la empresa de recolección de residuos y haciendo changas de todo tipo; en la actualidad es remisero porque una úlcera gástrica le impide hacer tareas que requieran demasiado esfuerzo físico.

Alrededor de los 8 o 9 años, Renzo comenzó a acompañar a su papá a realizar tareas de albañilería como ayudante. De esta forma fue aprendiendo el oficio de albañil como su padre. Al momento de la entrevista Renzo trabajaba con su papá esporádicamente.

> Entrevistadora: ¿Él, qué cosas te enseñó?
>
> Renzo: Y me enseñó hacer de todo.
>
> Entrevistadora: ¿Mezcla?
>
> Renzo: Todo... Sí, arranqué haciendo mezcla, o sea, arranqué alcanzándole los baldes porque era chico y después ya empecé a hacer mezcla y todo; y así fui aprendiendo. Y aprendí lo que me enseñó nomás, todo de albañilería.
>
> Entrevistadora: Claro, o sea ¿desde que estás en el PIT seguís haciendo esas changas?

[10] En la década de 1930 un comerciante italiano llamado Vicente Forestieri ideó una promoción para aumentar las ventas de la casa de trajes de su propiedad. Donaba un lote a cambio de la compra de un traje en un barrio que él mismo urbanizó. Extraído de https://es.wikipedia.org/wiki/Villa_El_Libertador

> Renzo: No... sí cuando sale algo, digamos. Pero no, porque ahora estaba trabajando en un servicio de catering.
>
> Entrevistadora: ¿Ah sí?
>
> Renzo: Sí, trabajaba los fines de semana.
>
> Entrevistadora: ¿Desde hace cuánto tiempo?
>
> Renzo: Y trabajé mucho tiempo ahí, también como seis años.

Renzo cuenta que comenzó a trabajar decorando salones a los 12 años y lo continuó haciendo por seis años, aunque cuando estaba muy afectado por su adicción a las drogas no trabajaba. Por lo tanto, al reconstruir su recorrido en este ámbito, es un poco confuso. Lo cierto es que él trabajó durante casi toda su adolescencia en un empleo eventual, mal pago y en negro.

Al realizar la entrevista Renzo acababa de abandonar su trabajo en el servicio de catering. Recuerda que comenzó con esa tarea a los 12 años como ayudante de un joven mayor que él, poco después pasó a realizar él solo la tarea. Su trabajo consistía en decorar los salones que su jefe alquilaba para fiestas los fines de semana. De acuerdo al número de invitados él acomodaba la suficiente cantidad de mesas y sillas, las vestía con manteles y cobertores, inflaba globos que distribuía por el salón, si era necesario colgaba carteles y adornos. En un fin de semana generalmente preparaba varios salones.

Hoy está disconforme con el trato que recibe, el pago le parece insuficiente y además le cuesta reunirse con el dinero acordado.

> Renzo: Sí, el servicio es, ponele, yo le hago la decoración ¿no?, a él le pagan, él está sacando en una fiesta ponele, que le quede de ganancia veinte lucas, de una sola fiesta ¿entendés?... Fuera de lo que es gasto, le queda limpio para él veinte lucas más o menos. ¿Entendés? Y ponele que él te hace una fiesta con cinco lucas pagándole a empleados y todo, con la comida y todo.
>
> Entrevistadora: A los empleados les paga “miseria” para ganar él...

Renzo: Claro, te basurea, ¿entendés? Y no es de decirte te lo doy ahí nomás, te tiene con vueltas encima, para pagarte y no sirve.

Entrevistadora: Claro.

Renzo: Uno trabaja para tener la moneda ahí al toque.

Renzo recuerda que fumaba cigarrillos desde los 9 años y que comenzó a fumar marihuana alrededor de los 12 años.

Renzo: Ahí empecé, bueno dejé el colegio, empecé a fumar porro y todo.

Entrevistadora: ¿Ahí empezaste a fumar cuando dejaste el colegio o ya fumabas?

Renzo: No, fumaba ya, pero fumaba nomás, fumaba porro de vez en cuando así. Ya después, ya cuando dejé el colegio... todo. Agarré la calle por mi cuenta; todos los días en la calle y todo el tiempo. Fumando de todo.

Entrevistadora: Claro, te descarrilaste ahí.

Renzo: Me drogaba mucho.

Entrevistadora: ¿Y cómo empezaste?

Renzo: De gil.

Entrevistadora: ¿Con los amigos, como se empieza siempre?

Renzo: Sí solo, empecé yo. Nunca le pedí nada a nadie yo, ni tampoco lo hice por seguir a nadie; yo siempre lo hice porque yo quise.

Renzo: Mirá vos... tenés una personalidad fuerte.

Renzo: Sí, yo siempre lo hice porque yo quise, no quise ser igual a nadie, ni nada. Yo hice porque yo quise. Me gustaba, así es que lo seguía haciendo por eso.

Entrevistadora: ¿El carácter te cambió, estabas mal en tu casa?

Renzo: No. No estaba en todo el día yo en mi casa. Me levantaba a las doce, ni desayunaba y me iba a la calle. Me fumaba un porro y me

ponía a "tomar droga"[11], estaba todo el día yo así fumando y tomando, fumando y tomando.

Entrevistadora: ¿Y robabas para conseguir plata para comprarte más drogas?

Renzo: Claro. Pero no robaba porque me dijeron que coso, porque si vamos al caso, podés rescatar plata de otro lado, pero no me gustaba pedirle nada a nadie; por eso robaba. Los que te dicen: "sí, robaba porque estaba drogado y me pedía más, por eso robaba", no, son mentiras eso. Robaba porque tenías ganas, nada más. Yo cuando decía no quiero tomar, a la bosta, no tomo más.

Entrevistadora: ¿Y en esa época trabajabas también?

Renzo: No, no quería trabajar.

Entrevistadora: Claro.

Renzo: No quería hacer nada, quería ser una ruina.

Entrevistadora: ¿A qué edad te decidiste ser una ruina?

Renzo: Como a los 14 más o menos.

Entrevistadora: Rebelde total.

Renzo: Sí, no hacía ni bosta, no iba al colegio...

Entrevistadora: Claro, no ibas al colegio.

Renzo: No iba al colegio, no hacía nada, ni me arreglaba.

Entrevistadora: Ahora sí, te ves lindo.

Renzo: Ahora por lo menos me baño, antes no hacía nada, pero nada, me levantaba y ni la cara me lavaba.

Entrevistadora: Escuchame, ¿y en tu casa, qué te decían?

Renzo: Sí, renegaba una banda mi vieja, pero yo no le daba bola, porque yo estaba haciendo mi vida.

Entrevistadora: ¿Y de dónde conseguías?

[11] Tomar droga hace referencia al consumo de cocaína.

Renzo: Andaba robando a full.

Entrevistadora: Porque es caro mantenerse con eso, ¿no es cierto?

Renzo: Sí, y yo tomaba todos los días.

Entrevistadora: Aunque acá en el barrio se consigue más barato ¿o no?

Renzo: No, pero lo de acá es gilada. Íbamos a una cocinita a comprar en otro barrio.

Entrevistadora: ¿Qué querés decir que era gilada? ¿Que estaba muy liviano, muy rebajado?

Renzo: Claro, sí. Te la cortan, te la cortan mucho; te le ponen cualquier gilada. Yo me iba y la compraba en una cocinita y bueno, pero tomaba todos los días, tomaba todos los días a full.

Entrevistadora: ¿Pastillas también?

Renzo: No mucho, pero sí, también le hacía, le hacía a todo.

El juez que dejó en libertad a Renzo intimó a los padres para que, como condición, él volviera a la escuela e iniciara un tratamiento de desintoxicación. Sin embargo, Renzo cuenta que la razón o la situación que marcó un antes y un después en su historia de consumo fue la experiencia de vivir una sobredosis en carne propia. Atravesar una situación cercana a la muerte le dio las fuerzas para cortar con su historia de consumo.

Renzo: Y dejé de “tomar” cuando me fui de vuelta, casi me fui para el tacho, casi me cagué muriendo.

Entrevistadora: ¿Cuánto hace de eso?

Renzo: Hace como un año, dos años... por lo menos un año.

Entrevistadora: ¿Qué fue lo que sentiste?

Renzo: Parecía que me estaba muriendo.

Entrevistadora: ¿Te atacó el corazón?

> Renzo: Sí, por explotar el corazón, parece que se te va a salir. Entonces... tiritaba. Se te apaga el tele. Estaba chomazo[12].
>
> Entrevistadora: ¿Alguien estaba con vos?
>
> Renzo: Estaba trabajando, decorando el salón, cuarenta grados de calor, amanecido y tomando droga.
>
> Entrevistadora: ¿Vos ya querías dejar en ese momento?
>
> Renzo: Sí, si venía al colegio, estaba rescatado.
>
> Entrevistadora: ¿Estabas asustado?
>
> Renzo: Me estaba rescatando.
>
> Entrevistadora: Ah rescatado, no asustado.
>
> Renzo: No, estaba rescatado, claro, pero después sí, después cuando me agarró ese ataque me cagué hasta las patas.
>
> Entrevistadora: ¿Pensaste que te ibas a morir?
>
> Renzo: Sí, parecía que te ibas a ir al tacho, pero de ahí dejé todo, ahí dejé marihuana todo, todo eso. Pero seguí haciendo el tratamiento "a perro".

Renzo recuerda que su forma de comportarse en la escuela siempre le generó problemas, su mamá debía presentarse muy seguido para recibir los reclamos de los docentes y de otros padres. Esto se acentuó en la escuela secundaria. Se define a sí mismo como "molesto en clases", "dañino con los compañeros", recuerda que en primer año se llevó todas las materias excepto matemática, que le gusta mucho y finalmente sacó la mayoría en diciembre. Las reiteradas peleas que protagonizaba pusieron el fin a su pasaje por la escuela secundaria, lo echaron de una y decidió abandonar otra.

> Renzo: Leer siempre me costó, hasta el día de hoy no puedo leer de corrido o sea te leo un toque, no sé, no me gusta... no es que no me gusta, solo que nunca le agarré la mano... matemáticas, no, nunca

[12] Expresión coloquial que usan los jóvenes para expresar "malísimo".

> me costó. Con matemáticas, al contrario, yo acá en la secundaria en primer año, yo me llevé doce materias, tenía trece y la única que no me llevé fue matemática.
>
> Peleaba todo el tiempo, peleaba todo el tiempo.
>
> Entrevistadora: ¿Y por eso te echaron?
>
> Renzo: Le pegaba a todo el mundo, caían los padres, para colmo a unos gordos grandotazos les pegaba.
>
> Entrevistadora: ¿Por qué les pegabas? ¿Qué te pasaba? ¿Por qué peleabas?
>
> Renzo: Por ahí peleaba porque no me gustaba que se abusaran.
>
> Entrevistadora: ¿De vos o de otros?
>
> Renzo: De los otros, no, a mí no me decían nada, al contrario, me tenían terror los chicos. En el colegio todo el mundo me tenía terror, porque era dañino, no me importaba nada, no me importaba nada.
>
> Entrevistadora: ¿Eras de romper cosas, algún adorno, carteles así o…? Vos decís dañino, contame, ¿qué es ser dañino?
>
> Renzo: No, no dañino, en el sentido de decirte que, si te digo que te voy a prender fuego, te lo voy a hacer. Claro, yo le decía de frente mar, “no me hinches los huevos porque te voy a hacer recagar”, si seguían jodiendo los hacía recagar.
>
> Entrevistadora: Claro y llamaban a tus padres, te suspendían cosas así…
>
> Renzo: No, nunca me dejaron suspendido, pero sí, llamaban a mi vieja todos los días.

Renzo no tenía amigos ni en los colegios anteriores ni en el barrio. Dentro de la escuela algunos chicos se acercaban a él para que los defendiera de otros. En el barrio, él se recuerda y define como un “brasa” y por esto, los chicos de su cuadra que se juntaban en la esquina, tampoco se le acercaban o tenían interés de relacionarse con él.

Renzo: Sí, yo les preguntaba, frente mar [de frente] yo le decía, yo le preguntaba, bah, yo los agarraba para la cagada, porque para mí era como un chiste, pero yo le preguntaba "¿che loco y ustedes, qué sienten loco, de caminar al lado mío en los recreos?", les decía ¿viste? yo los descansaba, porque me gustaba cagármeles de risa, pero yo les decía ¿qué sienten loco, ustedes al caminar al lado mío, loco, ah? Les decía yo y me decían, eran pajerazos, pelotudos, o sea para decirme eso no: "nos sentimos protegidos, porque nadie nos dice nada, no nos hinchan los huevos nadie, no se hacen los choros"[13], yo me les cagaba de risa. Pero, pero, ponele así en el sentido de los de mi barrio, ahí los pendejos que se juntaban de ahí, más o menos cerca de las casas, los de mi edad, eran unos chetitos bárbaro entendés. Iban a los boliches, todo eso. Yo, iba al baile de La Mona, todo. Era un cachivache bárbaro. ¿Entendés por qué ni se querían juntar conmigo los otros? Ponele, si iban algún fin de semana a hacer algo nunca podía salir con ellos si se iban a... si no querían salir conmigo, no querían ni ambientar conmigo, porque yo era cachivache.

Entrevistadora: ¿Cachivache le dicen a la gente que va a los bailes?

Renzo: Claro, era una brasa, era una brasa.

Entrevistadora: ¿Qué es ser una brasa?

Renzo: Y los otros eran chetitos. Una brasa es al que le gusta cuarteto, al que le gusta que... como me vestía, todo, ¿entendés?

Entrevistadora: ¿Cómo te vestías?

Renzo: Como una brasa.

Entrevistadora: ¿Como los chicos que son más humildes, más de la Villa, así?

Renzo: Claro, la gorra, zapatilla grande todo, entendés, pantalones de... o sea el conjunto de gimnasia, todo eso, ¿entendés? más deportiva, así es. Como los otros no, siempre chetitos, camisita, flequillo para el costado, todo más cheto. ¿Entendés? Como que te dejaban

[13] Expresión coloquial que utilizan los jóvenes para expresar: no se hacen los malos, no nos maltratan o tratan con violencia.

de caraza y no querían juntarse conmigo, no querían salir a ningún lado conmigo, que... eso me envenenaba a mí, los hacía re cagar yo.

Al llegar al PIT, para su sorpresa Renzo se encontró con un trato diferente. Se sintió aceptado y se dejó ayudar. Dentro del PIT pudo hacer amistad con sus compañeros y compañeras, estableció vínculos positivos con los docentes y demás adultos que conforman el equipo técnico.

Renzo: Ehh pero después, muy bueno todo acá. Acá me rescaté yo. Me apoyaron mucho.

Entrevistadora: ¿Qué fue lo que te rescató?

Renzo: El apoyo...

Entrevistadora: ¿El apoyo de quién?

Renzo: De todos. De los profes, de los alumnos, profesores, directivos... todos. Todos muy buenos... y además no soy el único, hay muchos chicos que han ayudado. Pero está en uno también, dejarse ayudar. ¿Entendés? Cuando llegué acá era un cachivache bárbaro, no me vestía bien, nada. ¿Entendés? Venía hecho un cachivache total... fumaba porro, todo... todavía tomaba pastillas, sabía entrar empastillado, todo... De a poco fue...

Entrevistadora: ¿Te hablaban alguna vez los profes? ¿Cómo fue el trato con ellos?

Renzo: Sí, sí, te hablaban todo el tiempo... 'taba linda porque era un lindo grupo, los compañeros, compañeras, todo.

Entrevistadora: ¿Tenías amigos en los otros colegios?

Renzo: Antes como que se juntaban conmigo para que los defendiera más que todo, porque era muy culiado, eran muy culiados. No te aceptaban tanto, como que te discriminaban más ¿entendés? porque sí vos: "no, no, no vayas con aquel porque aquel anda echando mocos" ¿entendés? Como que te dejaban tiradazo y andaba solo para todos lados y eso también me molestaba mucho.

Entrevistadora: ¿Acá te hiciste amigos?

> Renzo: Acá sí, te hacés... me aceptaron como era y así fui cambiando.
>
> Entrevistadora: Mirá qué loco ¿no? Vos me decís "me aceptaron como era" con todo, los compañeros, los profes y eso sin embargo te ayudó a que cambiaras...
>
> Renzo: Claro, qué sé yo, la gente es muy culiada, también por ahí, ellos son lo que hacen delincuentes a los chicos, bah, excluyéndolos.

Renzo solía ser el primero en llegar al PIT y el último en irse. Casi no faltaba a clases y participaba en diferentes eventos escolares como salidas educativas, encuentros deportivos, actuaciones, ferias, actos, etc. Cuenta que nunca tenía la carpeta completa, tampoco estudiaba para las pruebas. Sí realizaba trabajos prácticos y prestaba atención a las explicaciones docentes.

> Entrevistadora: Y si comprarás las pruebas que te tomaban antes con las de acá. ¿Cómo ves los exámenes?
>
> Renzo: No, pasa que acá. Hay más, más comprensión, o sea, en el sentido de que... te ayudan más los profesores, porque no se quedan con que no aprendiste. Hasta que no le entendés, no va la prueba.
>
> Entrevistadora: Ahh... y cómo hacen, por ejemplo, ¿si vos estás en un grupo de compañeros que son quince y vos todavía no aprendés algo? ¿Te esperan para tomar la prueba o toman y después te hacen recuperar?
>
> Renzo: Y muchas veces nos han esperado un par de ellos, o si no, los mismos compañeros te daban una mano hasta que entendías...
>
> Entrevistadora: ¿Distinto de los otros coles?
>
> Renzo: Sí, distinto. En otros colegios si sabías bien y si no, te las tenías que bancar.

Cuando terminó de cursar el PIT, aprobó todos los espacios curriculares y de esa forma se convirtió en el primer integrante de su familia en obtener el título secundario. Antes de finalizar el cuarto nivel realizó en la escuela un curso sobre Durlock (construcción en seco).

Obtuvo un PPP (Programa Primer Paso) dentro de una empresa de transporte. Un año después de la primera entrevista, Renzo realiza una evaluación de su paso por el programa PIT y de los cambios en su vida.

Entrevistadora: ¿Y en el PIT, vos sentís que aprendiste?

Renzo: Sí aprendí bastante.

Entrevistadora: ¿Qué cosas aprendiste?

Renzo: Yo acá cambié totalmente.

Entrevistadora: Ajá.

Renzo: ... a lo que era.

Entrevistadora: ¿Qué cosas, tu forma de actuar, tu personalidad?

Renzo: Todo. Yo cambié el cien por cien acá...

Entrevistadora: Claro...

Renzo: Cambié en todo, entré acá drogándome, entré en la... o sea saliendo a la calle, todo.

Entrevistadora: Sí, vos me contaste la otra vez que estabas judicializado, que el juez en realidad te mandó acá...

Renzo: Sí. Y bueno yo de acá salí muy diferente. No me drogo, dejé el cigarrillo, yo fumaba... Sí, yo ahora, ya no me drogo más, dejé el cigarrillo, no fumo más. Hace mucho ya, bueno del año pasado, que ya no fumo más, y yo fumaba desde los 9 años...

Entrevistadora: Sí, eso me habías contado también. ¿Y vos sentís que en ese cambio que hubo en vos, tuvo que ver la escuela?

Renzo: Sí.

Entrevistadora: ¿Cuánto?

Renzo: Sí, todo creería yo. Sí, muchos cambios.

Entrevistadora: ¿Sí?

> Renzo: Tuvo bueno. Todo, hacer amigos, compañeros, todo... Una hermosa experiencia.
>
> Entrevistadora: ¿Qué cosas te ayudaron a cambiar? ¿Ahora que vos podés mirar hacia atrás?
>
> Renzo: [piensa] Sí, el compañerismo... Pero, estaba bueno porque éramos todos muy compañeros, todos. Tenías el apoyo de todos, de los profesores, de los compañeros...

El día de la entrega de diplomas Renzo asistió acompañado de su familia y de su novia. Aparece orgulloso y feliz en las fotos que publicó la escuela en Facebook. Posteriormente se dedicó a buscar trabajo.

> Renzo: Sí. Y entregué [currículum] en la empresa, en la fábrica de mangueras para autos, mangueras de alta temperatura y todo eso.
>
> Entrevistadora: ¿Y cómo te enteraste?
>
> Renzo: El padre de una amiga trabaja ahí y le di el currículo, para ver si me lo podía acercar a la empresa y en la empresa de transporte salí del trabajo y me fui a pata hasta ahí, lo tengo a la vuelta.
>
> Entrevistadora: ¿Vos pensás que el currículum tuyo te sirve para encontrar trabajo?
>
> Renzo: Sí, sí, o sea, tengo el secundario completo. Lo que me puede ayudar mucho ahora en Ersa, es que trabajo en la Tus [empresa de transporte] con el PPP.
>
> Entrevistadora: Claro.
>
> Renzo: O sea que tengo experiencia en el trabajo ese.
>
> Entrevistadora: Claro, buenísimo.
>
> Renzo: Sí.
>
> Entrevistadora: Todo un horizonte nuevo.
>
> Renzo: Sí, ahora hay que, una vez que consiga algo, o sea algo mejor, ya como que me voy a acomodar un poquito más.

Quizás muy pocos imaginaban esta posibilidad para Renzo tres años atrás, cuando por su adicción quería ser “una ruina”. Sin embargo, salió de las estadísticas del fracaso, realizó un trayecto exitoso dentro del PIT, se relacionó con la escuela desde otro lugar. Hoy es padre de un niño de 2 años, no vive en pareja. Está cursando la carrera de policía.

A modo de cierre

Al comenzar este trabajo nos preguntábamos qué trajo de vuelta por la escuela a este grupo de jóvenes, varones y chicas. Descubrimos que algunos llegaron solos al PIT buscando una última oportunidad, otros fueron inscriptos por los padres o tutores.

En sus voces escuchamos, ocho veces repetida, la creencia firme de que estudiar les cambiará o les posibilitará mejores perspectivas en sus vidas, como encontrar un trabajo en blanco o uno mejor al actual, mejor remunerado. La mayoría es optimista respecto de su futuro y sueñan con seguir estudiando.

¿Qué encontraron dentro del PIT que marcó la diferencia con el secundario común? Dentro del PIT lograron tejer vínculos positivos tanto con sus pares como con los docentes y con ellos mismos, “me aceptaron como era y comencé a cambiar” decía uno de los relatos. Todos resaltaron la importancia de una enseñanza diferente, donde los profesores se acercaban a explicarles, preocupados y ocupados por el aprendizaje de cada uno, “en otra escuela si no entendiste fuiste” decía otro en su relato. Este acercamiento del profesor hacia el alumno, para explicarle especialmente, marca un cambio sustantivo en la relación.

La escuela, esta vez, supo qué hacer con ellos: los llamó o mandó a llamar cuando se ausentaron por varios días, les preparó trabajos prácticos extras para que se pusieran al corriente; aceptó a los hijos de las alumnas en las aulas, en la preceptoría, niños con pañales, mamaderas, babas... en brazos de alumnos y profesores; la escuela supo qué

hacer con ellos cuando se reunió con los padres para informarles la situación del hijo; cuando dedicó horas a reuniones docentes, donde los profesores pudieron debatir problemas, alternativas, imaginar y diseñar nuevas estrategias didácticas. La escuela pudo y marcó la diferencia en estas vidas. A pesar de los escasos recursos financieros con los que contaba, posibilitó que estos jóvenes lograran egresar.

Muchos jóvenes también abandonan el PIT, las causas son variadas y escapan a este estudio, lo cierto es que, aunque la escuela lo intente no cambia las injusticias enraizadas socialmente desde hace tanto.

Hoy en día existen discusiones sobre si deben o no existir sistemas alternativos para terminar el secundario. El recorrido de estos y estas jóvenes, que se suma al de otros y otras que terminan el secundario a través del PIT, es contundente: de otra manera no hubieran terminado el secundario, continuarían engrosando los índices de fracaso, abandono, etc.

Consideramos que el valor del PIT se encuentra en ofrecer una alternativa diferente a la secundaria normal, al formato único. Es necesario pensar tanto en esta, como en otras alternativas y mantenerlas en paralelo. Posibilidades que se adecuen a diferentes casos y situaciones para cumplir con el derecho a la educación de todos los jóvenes.

Los jóvenes entrevistados, elegidos al azar, terminaron el secundario dentro del PIT. Un análisis aparte merece el tema sobre la calidad, cantidad y cuáles conocimientos construyeron dentro del PIT. Lo cierto es que concluyeron el nivel medio, hay una certificación oficial que les acredita eso y pueden añadirlo, orgullosos, a su currículum vitae. Y esto no es algo menor, es muy valioso en la vida de ellos ya que rompieron con la profecía de fracaso, se pusieron de pie y ahora se enfrentan a este mundo de una manera diferente.

Quizás nunca salgan de pobres, quizás la suerte les cambie, quizás... quién sabe...puede que muchos nos sorprendan gratamente.

Bibliografía

Bertaux, Daniel 1999 *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades* (Francia: Centro Nacional de Investigación -CNRS-).

Cappellacci, I. & Miranda, A. 2007 *La Obligatoriedad de la Educación Secundaria en Argentina, deudas y desafíos* (Buenos Aires: DiNIESE - Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología).

Escudero Muñoz, J. M. 2005 "Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo?" en *Profesorado Revista de Currículum y Formación Docente* (España: Universidad de Granada) Año/Vol. 9, Nº 001.

Körner, A. 2012 *Informe Regional de Monitoreo del Progreso hacia una Educación de Calidad para todos en América Latina y el Caribe, EPT* (Chile: UNESCO).

Martínez-Otero Pérez, Valentín 2009 "Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México: Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal) Vol. XXXIX, Nº 1-2, pp. 11-38.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba - SPIyCE 2010 *Documento Base - Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria - Jóvenes 14-17. P.I.A.* (2007-2015). *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de personas jóvenes y adultos* (Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI-).

Terigi, F. & Jacinto, C. 2007 *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* (Buenos Aires: Santillana).

Terigi, F.; Perazza, R. & Denise, V. 2009 *Segmentación Urbana y Educación en América Latina* (Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Vanella, L., y Maldonado, M. 2013 *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) UNC Córdoba (Argentina)* (Córdoba: UNICEF).

Veleda, C. & Rivas, A. 2011 *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la Educación Argentina* (Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF- Embajada de Finlandia).

Museos y escuelas como generadores de experiencias educativas

Olga Bartolomé

Introducción

El estudio[1] realizado aborda la relación que se desarrolla entre el Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y cinco escuelas rurales del departamento Santa María a partir de un proyecto de Educación Patrimonial sostenido durante más de cinco años.

En un primer momento las preguntas giraban en torno a cómo se articulan estas instituciones públicas cuyo mandato fundacional está ligado a la construcción de las identidades y al reparto de una herencia legitimada como digna de ser transmitida de generación en generación. La idea se centraba en torno al análisis de contenidos vinculados a ciudadanía, identidad y patrimonio, a partir de la aparición de estos en la currícula y en la libreta de evaluación escolar.

[1] El presente artículo narra algunas experiencias educativas analizadas durante la realización de la tesis de Maestría en Pedagogía "El vínculo entre el museo y las escuelas. Territorio fértil para el aprendizaje y las identidades" (defendida en el año 2014). Esta se integra al Proyecto de Investigación dirigido por Mónica Maldonado "Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos socio históricos", perteneciente al área de educación del CIFFyH, UNC (2011-2017).

Durante el trabajo de campo surgieron preguntas acerca de cómo las experiencias educativas tensionan el papel históricamente asignado a estas instituciones con el contexto actual. ¿Qué discursos y prácticas se habilitan en torno a la identidad nacional? ¿Qué estrategias de apropiación diferencial se promueven? ¿Quiénes forman parte de ese *ser nacional,* de ese ejercicio de ciudadanía?

Pensar en esta triangulación de las instituciones y los aprendizajes vinculados a las identidades culturales y de la idea de ciudadanía, nos invita a mirar también los otros escenarios con los cuales estas se articulan. Comprendemos que las instituciones están atravesadas por una serie de tramas sociales, locales y globales, y que es posible no limitarlas a un espacio pasivo de poder y de dominación. Por el contrario, nos interesa abordarlas como espacios para pensar la realidad, en los cuales las prácticas que se inscriben puedan habilitar una lectura no despojada de las posibilidades de transformación.

Algunas preguntas que signaron el trabajo

En este trabajo me propongo pensar la importancia de un proyecto de educación y activación patrimonial de larga duración entre instituciones estatales. En este momento histórico en que muchas de las decisiones en educación se toman más allá de las fronteras nacionales, interesa pensar: ¿qué se concibe como patrimonio a transmitir, apropiarse o reeditar? ¿Cómo reaccionan estas instituciones en busca de un proyecto inclusivo de las identidades locales? ¿De qué manera el trabajo con las instituciones colabora con el agenciamiento de los actores, para reclamar el cumplimiento de sus derechos? En estos tiempos signados por el neoliberalismo, el individualismo y donde los espacios públicos parecieran quedar disociados de la idea de ciudadanía, interesa analizar la amalgama que se teje entre estas instituciones atravesadas por el Estado. En este proyecto común entre el Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y las escuelas, ¿cómo se construye la noción de lo público y lo común? Se reconoce

que las prácticas educativas que se desarrollan son prácticas políticas y que los aprendizajes que se buscan con este proyecto compartido establecen una relación entre el adentro y el afuera escolar, que interpela a las instituciones y hace posible dar lugar a algo inédito, donde se habilite a la comunidad a participar en el reconocimiento y apropiación de sus patrimonios y sus identidades con la consciente participación activa que esto implica.

Algunas notas sobre las instituciones

Hablar de instituciones, desde la perspectiva de Lidia Fernández (1994), supone reconocerlas como organizaciones específicas, que responden a modelos universales pero que transforman dichos modelos a través de un proceso en el cual se le van imprimiendo significaciones, símbolos, normas y valores propios de la historia institucional y del modo de responder a las condiciones objetivas y a los efectos que estas provocan.

En este sentido podemos decir que, si bien el museo y las escuelas estudiadas responden a demandas específicas y universales de toda escuela o museo, es posible pensar en una trama particular de cada una; en una forma singular de confrontar, aceptar y concretar aquello que aparece como instituyente a partir de la implementación del proyecto que las reúne. La articulación pedagógica entre estas instituciones abre la posibilidad de entenderlas como una "cartografía de lazos" (Frigerio y Diker, 2005) en la cual los sujetos que participan en ellas no solo aprenden, sino que también producen cultura.

Las instituciones, desde esta perspectiva, son pensadas como espacios de transmisión privilegiados, productoras y productos de lazo social, constituyentes de subjetividades (Bartolomé, 2006).

Es un hecho significativo que tanto escuelas y museos hayan sido creadas a principio del siglo XIX con el propósito de ayudar a construir un ciudadano único, a imagen y semejanza del europeo, negando las identidades locales y que hayan colaborado con la

colonización del ser y del saber. Sin embargo, siguiendo a Ricoeur (citado en Hickman, 2009), podríamos afirmar que las identidades y las instituciones se erigen sobre movimientos y relaciones de continuidad y discontinuidad que se dan tanto en lo singular como en lo colectivo. Por lo tanto, es necesario reconocer que cada sociedad delimita y crea las instituciones de acuerdo a sus necesidades, y a su vez estas van desarrollando estrategias de supervivencia adaptándose a los cambios y redefiniendo sus funciones de acuerdo a los diferentes contextos históricos. Los cambios en la manera de entender estas instituciones permitieron el corrimiento paulatino de los museos entendidos como lugares sagrados, relegados a la conservación y la investigación, hacia la comprensión de los museos como foros, comprometidos con la realidad social y como lugares complejos y dinámicos que expresan la diversidad cultural de los pueblos y que por lo tanto deben contribuir al conocimiento y comprensión de los desafíos contemporáneos.

Desde la perspectiva institucional, la escuela responde a la función social de educar, de transmisión cultural, y de garantizar la continuidad de un grupo social asegurando el control de los valores y significados transmitidos. En ese sentido, esta transmisión se liga a los aprendizajes de un recorte de información y saberes (curriculum explícito) pero también a un modo de percibir la realidad, de vincularse y de reaccionar frente a ella (curriculum oculto) (Fernández, 1994).

Podemos analizar el rol de las instituciones que si bien fueron dispositivos ideales para reafirmar una identidad única propulsada por los Estados modernos hoy también pueden concebirse como centros de participación ligados a la construcción de ciudadanía. Si recuperamos la lectura de Williams (1980), podríamos pensar cómo las instituciones crean aprendizajes necesarios, que responden a una selecta esfera de significados, valores y prácticas que constituyen los fundamentos de lo hegemónico; pero también conllevan contradicciones, conflictos no resueltos de una cultura efectiva, por lo cual esta es entendida como algo más que la suma de las instituciones,

como una compleja trama de interrelaciones que incluyen conflictos, confusiones que son negociables.

El autor nos permite pensar también a estas instituciones como residuales, porque si bien tienen sus orígenes en el pasado, también poseen elementos aprovechables y variables por ser parte de un proceso social activo. En ese sentido, el papel emergente de las instituciones puede dar lugar a nuevos procesos, atendiendo al carácter dinámico de la cultura. Cabe entonces preguntarnos ¿cómo se crean continuamente nuevas prácticas y relaciones? ¿Cómo se puede desde esa conjunción, entre lo residual y lo emergente, dar lugar a la revisión de significados y valores, permitiendo una tradición selectiva entre aquello que es considerado necesario de ser conservable o no?

En este marco es posible pensar los proyectos que impulsan estos espacios como nuevos campos de acción desde enfoques teóricos que obligan a repensar su función en las cuales se proponen recuperar y conservar las identidades locales como respuesta al fenómeno de la globalización. Así también la redefinición de lo que es considerado patrimonio, incluyendo dentro de este término usos, costumbres y saberes cotidianos de una sociedad.

Las instituciones en juego

Hace más de seis años el Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers y cinco escuelas rurales del Valle de Calamuchita y Paravachasca llevan adelante el programa: "Museo y escuelas rurales: Un ida y vuelta, un nuevo espacio para aprender a valorar nuestro patrimonio".

El Museo Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers depende del Ministerio de Cultura de la Nación. Está situado en el centro de la ciudad de Alta Gracia y su edificio es testimonio de diferentes momentos históricos. Forman parte de un sistema jesuítico (declarado Patrimonio de la Humanidad en el año 2000) que junto a otras estancias (La Candelaria, Caroya, Jesús María, Santa Catalina y

San Ignacio de los Ejercicios) se construyeron para solventar con sus producciones al Colegio Máximo en la actual provincia de Córdoba.

La Estancia de Alta Gracia fue un importante centro rural que mantuvo un nutrido intercambio con las demás estancias. Estaba integrada por un casco de estancia (sede del actual Museo), la iglesia, el obraje –donde se desarrollaban las actividades de producción de velas, jabones, ponchos y carpintería (actual colegio con orientación en construcción)–, la herrería, la ranchería (vivienda de la mano de obra esclavizada, hoy inexistente), el tajamar, los molinos harineros y el batán. “Los puestos” estratégicamente localizados en las sierras completaban este complejo centro rural. Estos últimos están dentro o en zonas cercanas a las escuelas que forman parte de este proyecto conjunto.

Al expulsarse a los jesuitas de América en el año 1767, la Estancia queda en manos de la Junta de Temporalidades y, luego de pasar por diferentes propietarios, en 1810 es comprada por Santiago de Liniers. El exvirrey vive en esta casa por un período corto en el que pretendió retirarse de la política y dedicarse a las labores de la Estancia.

El siguiente dueño de la casa fue Juan Manuel Solares, quien en 1820 compra a la familia Liniers la residencia. Al morir dona las tierras aledañas a la estancia para la construcción de una villa que con el pasar de los años se transformó en la actual ciudad de Alta Gracia.

Todas estas características, sumadas al hecho de ser un museo nacional de historia, le atribuyen una importante carga simbólica que sin duda tensionan su posibilidad de apropiación por las comunidades y su posicionamiento frente a las definiciones de identidad/es y patrimonio.

La decisión en torno a cuáles escuelas elegir para el proyecto de investigación no fue fácil, cada una de ellas muestra una singularidad que resulta motivadora. Sin embargo, durante el trabajo de campo se presentaron algunas condiciones que permitieron hacer una agrupación entre las escuelas que corresponde a su disposición geográfica y a la manera en que se organizaron para trabajar con el museo. No obstante, en todas se presentan algunas regularidades que

permiten tener una mirada común sobre las experiencias en torno al aprendizaje y las identidades, compartiendo algunas características.

El recorte de este trabajo de investigación se circunscribe a cinco escuelas, de las nueve participantes en el proyecto, ubicadas aproximadamente a cincuenta kilómetros de la ciudad de Alta Gracia. Tres de ellas están más hacia el sur, sobre el mismo camino de tierra que desvía por la ruta provincial 271 y las otras dos ubicadas más hacia el oeste.

Las decisiones que llevaron a realizar ese recorte se relacionan con diferentes motivos; por un lado, estas escuelas han sostenido un trabajo sistemático dentro del proyecto, son las más alejadas de Alta Gracia dentro de la red de la zona de inspección, sus comunidades han establecido un vínculo más estrecho con las escuelas y los profesionales del museo, y por otro lado han expresado interés por compartir la historia del lugar. En algunas de ellas se suma el hecho de estar situadas en la cercanía de lo que antiguamente fue un puesto de la Estancia Jesuítica, llamado "El puesto de Argel". Este corresponde a uno de los antiguos puestos jesuíticos, clave en la organización de la Estancia como sistema productivo y que actualmente concentra el principal foco de investigación del museo para la elaboración del nuevo guion. Este dato sin dudas agrega un plus a la relación histórica entre el museo y las escuelas.

A nivel metodológico, las actividades del proyecto "Museos y escuelas rurales un ida y vuelta" se hacen en dos conjuntos de escuelas, por la temática compartida para trabajar y por la disposición geográfica de ellas. En este sentido, las observaciones que se realizan incluyen a todos los alumnos, docentes y comunidades de las escuelas conformando dos equipos de trabajo que forman parte del Proyecto general:

- Circuito Querencia Serrana. Compuesto por tres escuelas que trabajan junto al museo en la recuperación del patrimonio cultural a través de la música y la oralidad.

– Circuito Ventana a las sierras. Lo integran dos escuelas que están desarrollando su proyecto en la recuperación y defensa del patrimonio natural y bosque nativo.

Los nombres de estos circuitos corresponden a los trabajos representativos de cada sector, realizados entre el museo, las comunidades y las escuelas. Cada subproyecto dentro del programa general "Museos y escuelas rurales: Un ida y vuelta un espacio para aprender a valorar nuestro patrimonio" responde a las necesidades que tanto maestros como lugareños han identificado como imperante valorar.

El primero apunta a la recuperación de prácticas culturales, historias locales y lugares de la zona; mientras que el segundo apela a la reflexión sobre el cuidado de nuestra flora y fauna y abordar la problemática socioambiental que viven en esas localidades.

Algunos datos significativos en la historia de las escuelas

Orígenes

Es común en ambos circuitos que los orígenes de las actuales escuelas se remontan a la acción voluntaria de algún lugareño que prestó o donó sus tierras o su casa para poder responder a la población lejana de las entonces llamadas "escuelas fiscales".

Según nos narran los entrevistados, antes de la construcción del dique Los Molinos los caminos para llegar a las escuelas presentaban varias dificultades: "Nosotros íbamos a caballo acá a villa la Merced, cuando todavía no estaba todo el dique, año 45 más o menos... la pampa toda congelada, pero acá éramos como sesenta alumnos" (Entrevista a lugareño).

La cantidad de pobladores en la región permitió que se instalaran las escuelas según su demanda. Si bien cada escuela tiene su propia singularidad, es notorio cómo comparten ciertas regularidades: las fechas de fundaciones en los años treinta, la cercanía con algún almacén de ramos generales en la casa de algún lugareño, el traslado

posterior a un edificio del Estado alrededor de los años cuarenta. Así también son recurrentes los cambios que se identifican como importantes para la historización de las escuelas.

Las migraciones de la población por la que fluctuaba la matrícula, el trabajo en la minería que atrajo a varias familias, el cierre de las canteras y la plantación de pino impactaron fuertemente en la economía regional y, por consiguiente, en los modos de vida y en la cantidad de la población.

Los docentes en red

Otro hecho importante en la historia de las escuelas es la constitución de una *red* en los últimos años, entre los docentes que forman parte de la misma zona de inspección y son personal único y multigrado. Si bien esta tiene su vinculación con el Ministerio de Educación, resulta de la autoconvocatoria de los maestros a partir de detectar necesidades compartidas. Este proyecto apunta a atender problemáticas comunes, tanto de carácter curricular como al desarrollo de planes estratégicos que favorezcan el desarrollo local y regional.

La planificación, la elaboración de materiales didácticos, la participación conjunta en proyectos comunales y la elaboración de "microproyectos" compartidos son algunas de las acciones que se proponen los maestros para sostener instancias de capacitación, difusión y comunicación de sus problemáticas y saberes, propios de una práctica situada, atendiendo a un contexto de formación específico.

El trabajo en red ha permitido sortear algunas dificultades que viven los maestros al desarrollar lazos solidarios entre ellos y poder así superar en parte la condición geográfica de aislamiento, fruto de la ubicación de las escuelas y el lugar de origen de los maestros.

Cambios en el contexto social y económico

A partir de los años 70 la matrícula comienza a descender, y en la actualidad se cuenta con una cantidad de alumnos que oscila entre los

dos y los quince estudiantes, que comprenden el ciclo de escolaridad inicial y primario. Esto ha llevado a poner en duda la continuidad de algunas escuelas. Hoy, a ocho años de trabajo continuo, tres escuelas se han cerrado por la falta de alumnos.

Al indagar acerca de las causas de estos cambios los distintos actores involucrados expresan: "es que ya no quedan serranos acá, la gente se ha ido toda. Solo quedamos unos pocos, los demás se han ido, han ido vendiendo y se fueron".

Los motivos que ocasionaron este éxodo parecieran estar ligados a políticas estatales implementadas a partir de la década de 1970, que favorecieron los emprendimientos económicos de las empresas y que fueron en detrimento de la economía regional provocando un fuerte impacto, ya que no tuvieron en cuenta conceptos de desarrollo sustentable. Inexorablemente esto trajo aparejada la pérdida progresiva de los trabajos y la consiguiente disminución de la población. En ese sentido, un lugareño, hijo de quien cediera una de las tierras para la construcción de una de las escuelas, expresa:

> La zona se comienza a vaciar con la explotación de pinares, por los años sesenta, cuando la gente empieza a comprar grandes extensiones para poner los pinos, se ve que convenía mucho, le daba los créditos la provincia y con eso evadían impuestos... eso venía desde el Estado, porque acá querían forestar, pero nunca hubo control ni estudio de lo que le hacía al lugar, lo único que importaba era hacer negocio... y ¿el serrano? nunca les importó nada... *¡¿cómo pudieron sacar a la gente de la sierra?! Y la gente se fue, todos han vendido, quedaron s*olo las taperas (Lugareño vecino a la escuela).

> Era el progreso decían, pero para nosotros que estamos acá, que vivimos acá en la sierra y que estaba tapado de cabras, la gente vivía bien, bien, bien... la gente sabía trabajar con las cabras, tenían hacienda, además de que acá es una zona minera por excelencia, todos tenían canteras de cuarzo, feldespato, mica. En Alta Gracia había una cooperativa que les daba herramientas y todo, uno encontraba un cerro, se iba y lo denunciaba a la Secretaría Provincial de Minas en Córdoba [...] te instalabas ahí con tus empleados, te podías hacer

> un rancho. Todo esto es antes de los pinos, después cerró la explotación de las canteras y empezaron los pinares y se empezó a cercar los campos. Si se metía una cabra ahí, te la mataban o te cobraban multa (Lugareño de la comunidad escolar).

Estos relatos, coincidentes con los de otros entrevistados, dan cuenta del cambio en las relaciones entre la comunidad y de esta con el Estado. Las prácticas cotidianas de la comunidad basada en el trueque de recursos para satisfacer las necesidades básicas, la solidaridad entre vecinos, se ve amenazada por las posibilidades de cada uno de contar con un salario.

> Había mucha gente viviendo, nosotros ni soñábamos comprar la carne ni para nada, nosotros el consumo de la casa era con las majadas nomás. Una cabra nomás, una oveja y cuando ya empezaba a entrar el invierno había una vaca gorda o algún novillito. Se lo carneaba y eso era todo para consumo de la casa, no era para vender, alguno le pedía prestado por ahí un poco de carne. Bueno, si uno le prestaba, enseguida esa persona carneaba y le daba ahí nomás esa carne y así se manejaba la gente. Todo el mundo tenía unas chacras porque las araba y las sembraba, en todos lados araba, eso tenía, en cualquier lado sembraba el maíz, no tenías que comprar maíz nunca. Y póngale entre los setenta y los ochenta ya empezó a decaer, ahora nadie, nadie le va a dar nada (Lugareño de la zona).

Decisiones políticas como el cierre de las canteras, el respaldo a los empresarios de la madera, en detrimento de los trabajos rurales, cercenó las posibilidades de la gente de quedarse en el lugar, provocando un primer desplazamiento de los serranos hacia la ciudad en busca de mejores condiciones laborales. Este cambio, para los serranos, afecta no solo la economía del lugar sino también la vida cotidiana, ya que al dejar de tener majadas se modifican las prácticas relacionadas con la subsistencia de la economía doméstica y el trabajo artesanal. Esto ocasionó, como consecuencia, la necesidad de depender de un trabajo pago, es decir, descampesinizarse para convertirse en un

subempleado en la ciudad de Alta Gracia e incrementar los cinturones de pobreza de la misma.

En una entrevista, un vecino de la comunidad escolar cuenta: "No les queda otra, casi las regalan (a sus tierras) y no pueden pensar en los que nos quedamos, creen que en la ciudad les va a ir mejor, para irse a la ciudad, para morirse de pena...".

Este primer desplazamiento de la población, ocasionado principalmente por los cambios de vida introducidos con los pinares, identificado por los lugareños como el tiempo "en que se fueron los algarrobos", evidencia la impronta colonizadora de las políticas públicas que desconocen o niegan los conocimientos locales. Este progreso, puesto en duda en los decires del lugareño, lleva a pensar en las palabras de Erick Wolf (1987) cuando hace referencia a la idea de historia como evolución lineal, donde el desarrollo proviene de "los agentes de la historia" que implementan políticas priorizando capitales y costumbres de afuera.

La decisión de avanzar sobre la flora y la fauna autóctona provoca impactos en las identidades culturales. El cambio propuesto con los pinares, no solo afecta la economía sino también el sentido de las prácticas cotidianas; aparece la necesidad de comprar lo que antes se producía, la división interna entre quienes cuentan con un salario y los que no, y también la pérdida de la transmisión de saberes, como el hilado, el tejido, de artesanías en cuero, porque ya no se cuenta con la materia prima o no se puede vivir de ella. También se evidencian los cambios en el paisaje que comienza a asemejarse más a un paisaje alpino y que caracteriza actualmente algunas localidades del Valle de Calamuchita.

Un segundo momento histórico agudiza el despoblamiento de la región. En los años noventa, junto a las políticas de ajuste, los cambios en las condiciones estructurales, el aumento de la pobreza y el desempleo, se incrementa la "venta de tierras". Muchos lugareños se despojan o son desalojados de sus tierras. Los negocios inmobiliarios se suman a esta situación generando un cambio de frontera agropecuaria en la región de los valles de Paravachasca y Calamuchita.

El boom turístico de cabañas y casas de fin de semana de quienes cuentan con poder adquisitivo para hacerlo, en parte favorecidos por la imprecisión de algunas leyes, pone en riesgo a muchas familias que durante generaciones han vivido en estas tierras, sin tener saneamiento de títulos o los papeles de propiedad en regla. Muchos de los nuevos propietarios adquieren las tierras a bajo costo, solo por el pago de impuestos, desconociendo o no, el origen de los terrenos.

El Estado aparece ahora ligado a la figura de sujetos o grupos inmobiliarios que cuentan con el poder económico y, en consecuencia, el poder de apropiarse de las tierras; mientras al pobre que perdió las seguridades de la economía doméstica campesina le queda refugiarse en lo individual o en los planes asistenciales para sectores empobrecidos que se ofrecen desde el mismo Estado.

La diferencia económica parece afectar la posibilidad de cambio, en el decir de los entrevistados, "a los pobres no nos queda otra, ellos tienen el poder", "las leyes están hechas para los poderosos"; ellos parecen expresar la poca posibilidad de cambio, como si solo fuera posible reproducir el orden social. En este sentido, la idea de habitus de Bourdieu (2007), nos permite pensar en la reproducción de las relaciones de dominación-subordinación causada por las condiciones estructurales acentuadas en este caso por la desigualdad de capitales, tanto económico como cultural y social.

En este contexto actual, en el circuito Querencia Serrana permanecen muy pocos lugareños en relación a veinte años atrás. Entre las tres escuelas concurren solo ocho familias, que sumado a algunos vecinos conforman la comunidad de este circuito. La población ha cambiado, quedando parajes con habitantes dispersos en la zona. Los alumnos, en la mayoría de los casos, se trasladan a la escuela a caballo o caminando largas distancias, que se vuelven más extensas por los cerramientos de campos privados que han cercado la zona.

Estas características del contexto sociopolítico que condicionan las prácticas de vida cotidiana también impactan en la forma de pensar el aprendizaje en torno al patrimonio y a las identidades.

Interpelan a las instituciones a la hora de pensar propuestas educativas acordes a la realidad social en la cual se desarrollan.

Impacto en el sentido del Proyecto

¿Cómo se sostiene el trabajo de museos y escuelas en la construcción de las identidades y el patrimonio en un contexto en el que hay derechos vulnerados? ¿Cómo se plantean experiencias ancladas en el ejercicio de la ciudadanía cuando los dos conceptos centrales que la definen, *participación y pertenencia*, están amenazados por el desarraigo, la exclusión y la división interna? ¿Cómo se promueven desde estas dos instituciones dependientes del Estado experiencias que estimulen el intercambio con el otro cuando existen tantas estigmatizaciones en la construcción de un "nosotros"?

Tensionar a las instituciones, con sus propuestas educativas, con sus definiciones y el contexto sociopolítico impacta en el tejido de las experiencias que se proponen e interpelan el sentido de las mismas.

Para definir experiencias educativas, retomo la concepción de Dewey acerca de que "estas devienen en conocimiento cuando son actuadas, ya que las ideas abstractas adquieren sentido sólo cuando son aplicadas" (en Alderoqui, 2011: 63). Para el autor (1958), estas se caracterizan por tener criterios que permiten distinguir aquellas que son educativas de las conocidas como antieducativas. Por otro lado, favorecen la organización e integración con experiencias anteriores que modifican al sujeto, es decir penetran en las personas, cambian las condiciones objetivas y dan continuidad, se enlazan con las experiencias subsiguientes. En palabras de Antelo (2005) podríamos decir que la experiencia educativa tiene un carácter intencional, provocador, vinculante y expuesto. Estas dimensiones posibilitan el enlace de una experiencia con otra, por lo tanto, producen aprendizaje. En ese sentido, el rol de los educadores sería provocar experiencias que se integren con otras nuevas y que por lo tanto provoquen aprendizaje. Por eso en este trabajo importa analizar cómo se articulan las

experiencias con aquellas definiciones a las cuales se adscriben estas instituciones y el contexto social y político. Cómo las situaciones educativas planificadas se amalgaman y nutren con las emergentes y provocan movimientos en relación a la propuesta de trabajo que le da origen al proyecto, y tensionan la teoría con la práctica dando lugar a otros modos de conocer y de apropiación del patrimonio.

En el marco de este análisis se toma la idea de experiencia educativa para incluir tanto a *los encuentros/visitas* que se realizan en el museo o en la escuela, las cuales pueden pensarse como situaciones didácticas, como a aquellas acciones *emergentes* que se generan desde el trabajo articulado entre estas instituciones, o de las comunidades, pero que surgen de manera más espontánea, o revisten un valor cultural relacionado con los saberes locales no escolares.

Algunas experiencias significativas para pensar la amalgama

Circuito Querencia Serrana

El trabajo con la identidad y el patrimonio fue diversificándose en los circuitos según las demandas construidas conjuntamente entre docentes, comunidad y museo. Los trabajos realizados se constituyeron así en una respuesta situada a las necesidades locales.

En el circuito Querencia Serrana, conformado por las escuelas de tres localidades serranas, se buscó recuperar y valorar el patrimonio integral de nuestra región a través de coplas, poesías y canciones que se van creando a partir de la realidad local, del descubrimiento y valorización de las historias de vida de lugareños, de lugares y prácticas que los pobladores reconocen como parte de su patrimonio y como constitutivos de su identidad cultural, de sus memorias individuales y colectivas.

Este trabajo estuvo coordinado por el área y los músicos independientes José Luis Aguirre y Susana Freisz; este proceso de más de cuatro años fue transformando su dinámica al interior y a la vez abrió

las puertas para compartir lo producido con distintas acciones. Un ejemplo es la participación en el Teatro San Martín junto a la murga Agarrate Catalina, otro la materialización en un disco compacto (CD) titulado *Querencia Serrana*, que contiene un repertorio musical compuesto de zambas, chacareras, jotas, chamarritas, milongas, que se apropiaron adultos y niños en los encuentros de música y baile organizados por el museo junto al profesor de folklore y los músicos. Se familiarizaron también con la flauta traversa, la guitarra, el sikus y el cajón afroperuano.

Estas experiencias educativas a modo de encuentros son realizadas con modalidad de taller. Se juntan mensualmente en una escuela base que va rotando entre las tres implicadas para alivianar las complicaciones del traslado de las comunidades. Mediante diversas actividades se da un diálogo de saberes en torno al patrimonio natural y cultural del lugar (flora y fauna nativa, oficios, costumbres, tradiciones, fiestas religiosas y populares, etc.). Por otro lado, se articula con actividades que unen al currículo, como la exploración de textos y producción y elaboración de coplas, poesías y canciones. También con contenidos de educación artística como las danzas y los ritmos musicales.

A continuación, me interesa compartir algunas situaciones que posibilitaron unir las experiencias educativas emergentes con aquellas que son parte del trabajo de los encuentros mensuales. La siguiente situación dio origen a una de las canciones creadas colectivamente y refleja el modo de trabajo entre la escuela, el museo y los músicos, dentro de los llamados encuentros educativos, en este caso el museo va a la escuela.

> Un día de encuentro taller en la escuela - extracto de la actividad específica, 14 de agosto de 2012
>
> Cuando el personal del Museo y los músicos llegaron a la escuela de Río del Medio, se saludaron con el maestro, la cocinera, los alumnos de la escuela y el docente de la escuela más alejada que ya había llegado en su auto con algunos de sus alumnos. Tomaron unos mates

mientras esperaban la llegada a caballo del resto de los estudiantes. Cuando el grupo estuvo completo hicieron una ronda en el patio; las madres se sumaron al juego y el músico coordinó la actividad.

Profe de música: Ahora vamos a hacer un juego para que las canciones nos vayan saliendo, vamos a pensar en aquellas palabras que son muy nuestras, que no se escuchan tanto en otros lados, por ejemplo yo soy de Villa Dolores y allí se usa mucho la palabra "chuncano", que muchas veces no se entiende en la ciudad, o se usa mal, con otro sentido, porque lo dicen cuando quieren decirle a alguien sonso o tímido, pero en mi pueblo chuncano se le dice a alguien que camina mucho y rápido, porque hay un animal que tiene las patas largas y camina muy rápido y que se llama chunca (alumnos se ríen y asienten con gestos).

Coordinador del Museo: ¿En serio? Yo no sabía de ese animal, siempre lo escuché como diciendo tímido.

Profe de música: Bueno, ahora vamos a hacer eso... cada uno busca una palabra que represente este lugar y sin que nadie lo vea vamos a escribir en un papelito, puede ser un lugar, una palabra, algo que sientan de acá. Lo van a hacer un bollo y se lo tiran a un compañero como si fuera una pelota, él lo agarra y le agrega su papelito sin mirar, así la pelota se va a ir haciendo más grande.

Comienza el juego, todos escriben y arman la pelota, cuando está lista el profe agrega:

Profe de música: Bueno ahora cada uno que recibe la pelota la va a tener que desarmar y leer qué dice en el papelito que seguro no va a ser el mismo que escribió él, después ponemos al medio de la ronda todos los papeles.

Se comienzan a leer las siguientes expresiones:

Redondura de soles, Los bordos, Corral de Mariano, pajonal blanco, la Quebrada de Yatán, Cerro Áspero, la Juntura, los cuarzos blancos, el Corralejo, puerta de mimbre, Manzanito, las barrancas, la Cañada honda. La mirada de los chicos, el viento, de aquí no me voy.

Coordinador del Museo: Cuántos lugares salieron... ¿qué serían los bordos?

Alumnos: Las sierras.

Profe de música: Me encantó la redondura y las barrancas... ¿dónde están?

Alumnos: Para allá, ahí jugamos al fútbol.

Maestro: Sí, pero es así la barranca (hace seña de pendiente pronunciada) hay que jugar ahí... (todos se ríen; siguen hablando de algunos lugares).

Profe de música: Bueno, ahora vamos a comenzar a jugar con estos nombres, los vamos a poner en el pizarrón y vamos a jugar. ¿Conocen las coplas? Como por ejemplo yo digo los cachetes rojos de Anita son como dos redonduras de soles.

Maestro: Todavía no hemos visto muchas coplas.

Profe de música: Bueno vamos a ir pensando en coplas y ustedes con los profes también van a buscar nuevas coplas. Pero ahora vamos a ir a jugar un rato el partido de fútbol pendiente del otro día.

Se armaron los equipos entre todos, se mezclaron los coordinadores, niños, niñas y maestros. Terminado el partido compartieron la merienda, y luego hicieron una ronda en la cual iban eligiendo lugares o expresiones de los papelitos del juego para armar rimas. El profe de música les dijo que lo iban a seguir trabajando con los maestros y los coordinadores del Museo. Después practicaron algunos acordes en la guitarra, se intentó sacar el sonido a la flauta traversa, luego se saludaron antes de que caiga el sol y dé tiempo de volver a cada casa con luz de día.

Entre encuentro y encuentro

Comienza así un recorrido de varios días por libros de coplas, armado de coplas con estructuras fijas que se le cambian los versos para trabajar la rima, de trabajo articulado entre el museo y los docentes sobre lo curricular. En el próximo encuentro se comparten las

producciones realizadas por los alumnos en su escuela, en familia y, finalmente, después de un año de trabajo, quedan terminadas las canciones que componen el CD *Querencia serrana.* A continuación, la canción que le da nombre al compacto.

Viera si amo cerro áspero
Donde nací
Y por ser piedra del cerro

Quisiera quedarme allí
Porque soy nacido y criado
Porque siento este lugar
Cada rincón de mi sierra
Yo te quisiera nombrar
Una redondura e soles
Cayendo por cerro real
Puerta de Mimbre, el Manzanito
No hay otra belleza igual.

Soy serrano con orgullo
Digo siempre a donde voy
Pajonal, piedra y silencio
Viento arisco es lo que soy

Chivateando en las barrancas
La cañada y el corral
Como pájaro del monte
Libre me he sabido criar

Por el bajo de los blancos
Cerca del río Yatán
Se acurrucan las vizcachas
Cuando fiero sabe helar

Golpe de Agua, Río del Medio,
Cerro de Paja, la Acequiecitá
También corral de Mariano
¡Qué bonito es mi lugar!

Letra: alumnos de Río del Medio.
Música: José Luis Aguirre y Susana Freisz

Un hermoso día nevado y el canto de los pajaritos (milonga)

Una tarde echando la majada
Ya casi el sol cayendo
Cayendo detrás de un cerro
Y los grillos se iban escondiendo
Un hombre andando por un cerro
Un hermoso día nevado
Yendo para el lao' del pago
Mientras el sol iba cayendo
La caserita juntando el barro
Y el caserito cuidando el nido
Los chanchitos tomando leche
Y el chancho armando lío
El canto de los pajaritos
Es hermoso escucharlo
Porque cada vez que yo lo siento
Presto atención al canto.

Letra: Magalí, alumna Río del Medio
Música: José Luis Aguirre y Susana Freisz

Experiencia emergente

La mayoría de las actividades realizadas dentro de las llamadas experiencias emergentes marcaron un antes y un después en el vínculo establecido entre el museo, las escuelas y las comunidades.

A continuación, se relatan el viaje al teatro San Martín, la visita de un escritor infantil reconocido y la vivencia de una minga para la realización de *una techa* como ejemplo de experiencias compartidas en el marco del proyecto.

Gente común

El 2 de abril del 2011 se presentaba en Córdoba, en el teatro San Martín, el grupo Agarrate Catalina, murga uruguaya con su espectáculo "Gente Común". En las sierras de Córdoba, un grupo de alumnos trabajaba con el museo la murga como estilo musical y su origen en los esclavos africanos. Los alumnos indagaron en ese proyecto junto al museo cómo las personas esclavizadas usaron la música como resistencia y la característica de este estilo musical para hacer denuncias sobre la realidad. Cuando los coordinadores del museo escucharon la gacetilla del espectáculo "Gente común" comenzaron a pensar cómo hacer posible que la comunidad rural asistiera. La apuesta era cómo llegar al teatro, cómo unir los dos escenarios, escuela y teatro. Era ya 28 de marzo, corría la urgencia, había que asumir la responsabilidad del viaje, viajar de noche, llegar a una ciudad para muchos desconocida, volver de madrugada por los campos hasta la casa, convencer a la docente, pensar en la organización y los costos para llegar al teatro en tan solo cinco días. Desde el museo se gestionó la posibilidad de entrar gratis, se asumió el costo del transporte y se dispusieron de autos particulares para que toda la comunidad pudiera acceder. Viajamos hasta la escuela a entregar notas, permisos, hacer croquis para llegar hasta algunos puntos de encuentro en el camino que permitieran acortar las distancias desde cada casa y a la vez sortear las dificultades de accesibilidad, ya que no cualquier transporte puede llegar hasta ellas.

El sábado a las 15 horas, la trafic comenzó el recorrido con un coordinador del museo que ayudaba a orientarse en el lugar; se sumaron alumnos, hermanos, madres y algunas abuelas. En Alta Gracia, cerca de las 16:30 se agregaron dos autos particulares para evitar problemas de seguridad en la ruta. Una vez llegados a Córdoba nos juntamos todos a la vuelta del teatro, algunos tomaron un tiempo para recomponerse de las curvas, la emoción era muy grande, para todos los niños y algunos adultos era la primera vez en la ciudad de Córdoba. Nos encontramos en la puerta del Patio Olmos, merendamos y les

contamos que antes ese edificio tan grande era una escuela pública y que ahora eran negocios, un shopping. La maestra insistió en llevarlos a conocerlo, entonces entró para dar una vuelta y luego a tomar un helado, mientras el personal del museo hacía las gestiones para entrar al teatro. Se contactaron con el productor, organizaron la entrada. En este día se oyeron expresiones que marcaban lo inusual del momento, la sorpresa. Caminando por la calle se oía: "Mirá qué claro, es de noche y parece de día con tantas luces", "¿no te perdés con tantas cosas acá?", "Yo nunca vine, no me lo imaginaba así". Una vez adentro del teatro la sorpresa de los espacios, la inmensidad de las dimensiones capturó las miradas, los detalles de la arquitectura, la forma del teatro, el sistema de los baños, todo era novedad. Costaba quedarse en el lugar, los chicos recorrían los palcos, habían quedado divididos en dos grupos ocupando palcos enfrentados, que correspondían a la autoridad del gobernador y del intendente. Se hablaban desde ellos, mucha emoción, se buscaban. Por suerte estábamos en el palco de las autoridades y teníamos más espacio, por lo cual pudimos movernos un poco hasta que se apagaron las luces y comenzó el espectáculo. Casi dos horas de impacto por la música, el vestuario, el teatro y casi hacia el final, cuando la murga sale a la calle a cerrar el espectáculo, las corridas para alcanzarlos, los abrazos de los artistas, la presentación, las fotos compartidas, el prestar los vestuarios... los contactos para seguir compartiendo el trabajo... la vuelta a casa, larga pero cargada de emoción, nadie se durmió ni de Córdoba a Alta Gracia, ni de Alta Gracia a la casa, el camino por la oscuridad de las sierras, la llegada a casa de madrugada, todo fue narrado en el próximo encuentro.

En los encuentros siguientes el tema de trabajo articulado entre la escuela y el museo ocupó dos ejes: el primero, reconocer el teatro como un espacio diferente al museo, en ese sentido nos abrió la pregunta sobre el uso que los alumnos iban haciendo sobre estos espacios públicos, trabajar qué cosas tienen en común y qué diferencias. Por otro lado, escuchar el CD de "Gente común" nos inspiró en las construcciones de nuevas letras, tomando como base la música de

este grupo y de la mano de otra murga cordobesa, Caprichoso rejunte, nos habilitó para que el próximo viaje de Agarrate Catalina nos sorprendiera en septiembre del 2012 con otra ida al teatro. Esta vez ya no solo como espectadores. Los alumnos visitaron los camarines, hicieron entrevistas, merendaron junto a la murga uruguaya y también subieron juntos al escenario a cantar. Después de la canción "Gente común", se escuchó la recreada por ellos "Carnaval en Golpe de Agua" ya como integrantes de su propia murga Sueñeros de la Alegría. Esta vez la salida a la calle para cerrar el espectáculo estuvo encabezada por guardapolvos blancos. Las palabras de Cardozo en su presentación explican "vamos a escuchar a los gurises de una escuela, que ya tienen su murga y usaron esta canción para hablar de su escuela, de su lugar, de lo que pasa con ellos, invitados especialísimos de esta noche (...)", y cierra luego de los aplausos explicando:

> vamos a cantar esta canción que justamente tiene esto de la mezcla de los hechos culturales y populares, una murga de Montevideo, cantada y re significada en una escuela rural de un pueblito de la Argentina. Nosotros, nuestro pueblo, mezclándonos a través de los artistas populares, generando vínculos solidarios, pero más fuertes que las fronteras y las banderas de gobernantes, que mal usadas muchas veces suelen ser bastantes peligrosas.

Este proyecto tuvo la particularidad de generar mucho intercambio con otros artistas y con espacios culturales, entre espectáculo y espectáculo de Agarrate Catalina los alumnos participaron también de la Feria del Libro de Córdoba, del "Espacio la Murga Cuentera", en septiembre del 2011 caminaron por las calles de Córdoba desde el Buen Pastor al Cabildo narrando sus canciones, vestidos con sus trajes y acompañando a narradores internacionales que en cada esquina contaban un cuento de Latinoamérica. Esta experiencia también tuvo su producción teórica en un banner que estuvo exhibido en las carpas de la Feria del Libro, producido por coordinadores y la maestra rural.

Una visita muy particular

En junio de 2012 recibimos la noticia, por medio de un experto en literatura infantil encargado de una librería de Alta Gracia, que Luis María Pescetti quería contactarse con el área educativa del museo. Estaba interesado en tener contacto con niños, poder hacer un diálogo uno a uno, con otras realidades, queriendo alejarse en parte de los niños que conoce a través del espectáculo. La idea era poder tener un diálogo para nutrir su nueva novela, la continuidad de *Lejos de Frin*. Su única condición era tener un encuentro privado con los alumnos, no quería ser el centro de atención, quería una charla íntima con los alumnos en la escuela.

La noticia es compartida con los docentes de las escuelas rurales, ¿cómo decidir qué niños participarían de este encuentro con un escritor, cantante y humorista tan especial de la literatura infantil? Nos pusimos de acuerdo con los maestros y quedamos en que el encuentro sería en una de las escuelas, pero asistirían todas las escuelas, son pocos los niños, juntando todas hacíamos el grupo de una escuela urbana. La condición era necesario respetarla. La conversación solo del autor con los niños tendría su lugar. Él no iba a ser el centro de atención, pero podía conocer el trabajo que estaban haciendo en las escuelas, trabajando sus libros por el reciente proyecto “La redondura de los sueños”, realizado junto con el museo. Se planeaba un momento también para compartir comidas y un día relajado. No sabemos por dónde, pero la noticia se filtra, Pescetti iba a una escuela rural, sale desde el museo acompañado por una caravana de autos. Ese sábado 8 de junio se iza la bandera junto al autor, le dan la bienvenida cada una de las escuelas. Un grupo había presentado una obra de títeres basada en un cuento de su autoría, después se entra a la sala; solo los niños, algunas madres y unas maestras dialogan con él.

Pescetti los invita a salir al patio, juegan todos juntos al juego de la silla al revés, coordinado por talleristas del museo, participan de las narraciones, tocan los tambores, se baila. Espontáneamente cada

grupo comparte algo de su trabajo, nadie es centro, nadie convoca más, hay una fluidez espontánea en el que el otro está ahí compartiendo juegos, sabores, saberes de la vida. En un costadito del patio se hila a mano, en el centro del patio se juega el imperdible partido de fútbol, la mesa con pan casero y múltiples comidas llevadas a la canasta. Todas expresiones de la identidad que están a la vista dando lugar a algo inédito: un autor famoso, enfrente de los alumnos, tan aislados geográficamente y con tan pocas posibilidades de acceder a este tipo de encuentros.

Llegó la hora de partir, había que llegar al aeropuerto, se iba el autor, pero la magia del día quedaba. En el camino al aeropuerto, Pescetti reclama la no privacidad, pero agradece inmensamente el encuentro uno a uno a pesar de la multitud y relata su impacto de lo escuchado... Al llegar a Buenos Aires nos escribe un correo electrónico estremecedor y nos cuenta:

> Acabo de pedirle tu correo, para hacerte llegar mi gratitud y entusiasmo por todo lo de ayer. Para que te des una idea, llegué a mi casa a las 22.30 y mientras cenaba algo no paraba de contarle anécdotas e imágenes a Magdalena que pasaba de la risa a la emoción, a la indignación, en todo ese abanico que me fue dado conocer. Y esta mañana hace como una hora que estoy tomando apuntes de las anécdotas. Uno no puede saber en qué se convertirá, porque no hay musa a la que le guste que le dicten, pero fue una fiesta para ella y nunca ha sido mezquina. Todo fue completamente diferente de lo planeado, el encuentro íntimo y ése queda pendiente, en parte para ver a los chicos y en parte porque nuestra 'intensidad social' los dejaba reservados. Pero hasta eso fue bueno que fuera así, no sólo porque conocí a los maestros y talleristas que van a diario con ellos, sino porque vi su discreta fragilidad. Y sé que no son frágiles, con los trabajos y la vida que hacen, me refiero a manejarse en situaciones sociales más grandes. De eso también tomo apuntes.

Meses más tarde, tenemos la oportunidad de leer el borrador del capítulo donde habla del "señor de la luz" de su futuro libro, en el que expresa su asombro por las relaciones entre nuevos dueños y

lugareños. Esta experiencia para Pescetti forma parte de su último libro *Alma y Frin*, publicado en julio de 2014 por Alfaguara y el cual dedica a "los chicos y maestros rurales".

La vivencia de una techa

> Cuando la paja ya esté cortada
> limpia y sujeta un manso atado
> hay ser la techa ritual que aguarda
> poncho amarillo tendrá mi rancho
> tejido por pachama montaña
> para aguantar cada invierno macho
> cada aguacero con fe y con maña
> ay paja brava yuyito hermano
> humilde abrigo de los serranos.

Canción que forma parte del CD, elaborada por el músico en el programa de articulación con el museo y las escuelas. Inspirado en los relatos de los lugareños y en la vivencia de la techa.

Esta experiencia educativa emergente se realizó el 16 de agosto del año 2012. En esta ocasión una familia organizó una minga de trabajo con el propósito de cambiar el techo de paja de su vivienda: un rancho de barro donde viven algunos alumnos de la comunidad escolar.

Durante el proyecto de recuperación de prácticas culturales, la minga y la techa aparecen recurrentemente como prácticas añoradas y también perdidas. Una práctica cultural que pone de relieve los lazos solidarios propios del trabajo comunitario, del intercambio y la ayuda mutua. Que describe una organización y un aprendizaje propio del intercambio con la comunidad.

Ese día de agosto hacía mucho frío, llegamos a la casa muy temprano, las 9.30 horas de la mañana, atravesamos la tranquera que cierra la calle pública, sin dificultad porque la familia había puesto un cartel firmado que decía: "por favor dejar abierto, hay techa en la familia". La paja ya estaba cortada y guardada en un establo. El

pozo estaba con el barro a punto justo y dos hombres lo revolvían para evitar que perdiera este punto. Arriba del techo otro hombre y un niño barrían para quitar la paja vieja. Nos sumamos al trabajo, traer los atados hasta el pozo de barro, sacar el del techo, empapar los atados hasta la mitad, revolearlos para que el que estuviera arriba lo pueda tomar y desparramarlo apretando con la mano. Cada uno de los talleristas se sumó a un trabajo de acuerdo a lo que hacía falta. Las mujeres, según cuenta la tradición, ceban mate y preparan la comida. En este caso el mate se acompañaba con pan casero. Una de las talleristas mujeres se subió al techo y, a pesar de las desconfianzas que el género despertaba en los hombres del lugar, dejaron que continuara con el aprendizaje. Le explicaron la tarea. En un costadito otra de las talleristas había llevado los materiales para hilar a pedido de la dueña de casa. Algunas niñas de la familia aprendían a hacerlo. Así transcurrió la mañana y la tarde, hasta que cerca de las 16 horas se almorzó un cabrito que se fue asando. Terminamos tapados de barro, sobre todo los que debutábamos en este trabajo, nos dimos un baño en la casa para cortar el cansancio y luego compartimos la comida. Disfrutamos de ver la tarea terminada. Se realizaron los chistes que la ocasión despertaba, ¿durará? hay que esperar la lluvia, una mujer techando, ¡es la primera en la historia! La casa estaba hasta con los penachos de adorno. La lugareña dueña de casa, emocionada se dirigió a nosotros y nos dijo “esto teníamos que haberlo hecho antes, cada dos años, pero no se hacen más mingas y solo no se puede... Ahora ya sé que lo podemos hacer y ustedes me tienen que prometer con mi hijo que cuando yo ya no esté, el rancho que hizo mi papá va a seguir en pie”.

Esta experiencia educativa emergente enlazó lo recuperado en los relatos con la vivencia de una práctica cultural muy valorada por la comunidad. En ella circularon aprendizajes propios de las comunidades de prácticas, aprender a techar, pero esta vez desafiado por una cuestión de género. Una mujer por primera vez trabajando en algo que solo hacen los hombres. Los niños aprendiendo el trabajo de sus adultos y hermanos jóvenes. El impacto de vivir una producción

colectiva otra vez para los lugareños, para los talleristas del museo, la necesidad de documentar esta práctica, de darla a conocer como parte de aquel acervo que el museo exhibe y parece tan lejano en el tiempo. También como parte de la disputa que el trabajo patrimonial despierta, el progreso versus los saberes locales. Esta tensión aparece recurrentemente cuando se habla de las construcciones: la paja y la vinchuca, es decir lo viejo; contra la chapa (el frío y calor intenso), lo moderno. Como si no existieran soluciones intermedias.

Estas discusiones atraviesan el trabajo de los docentes y coordinadores, interpelando la concepción de patrimonio, ¿el museo legitima el pasado solo como patrimonio? ¿El rancho es solo pasado? ¿No es símbolo de pobreza? ¿Por qué negar el progreso? Preguntas de este tipo de los docentes abren el debate. El museo vivencia en la práctica la encrucijada de los posicionamientos teóricos de la museología y pedagogía crítica. Parte de la arquitectura conocida hoy como sustentable se ancla en el conocimiento que los lugareños tienen de sus ancestros. Otra vez la necesidad de sistematizar saberes, de hacerlos presentes en las exhibiciones en el discurso museográfico, reconociendo los saberes locales.

Circuito Ventana a la Sierra

Como relatáramos anteriormente, en el circuito Ventana a la Sierra, integrado por las escuelas de dos localidades, eligieron como proyecto de trabajo la problemática socioambiental. El tema que convoca es el patrimonio natural como parte fundamental de las identidades culturales y que en esta zona refleja el reemplazo del bosque nativo por los pinares, lo que trajo como consecuencia el cambio en sus modos de vida.

La defensa del patrimonio natural implica considerarlo en relación a las prácticas sociales que se plantean en torno a él, cómo incide en las costumbres de las personas que habitan un espacio geográfico y viceversa. Ahondar en este contenido implica entender las

problemáticas ambientales en toda su complejidad, atendiendo a las causas sociales y naturales.

La metodología de estos encuentros también fue de taller e implicaron constantes salidas a terreno para trabajar las observaciones referidas a las relaciones ecológicas establecidas en diferentes lugares (bajo un pino, bajo bosques nativos). Esto involucró la elaboración y manejo de instrumentos de medición como pluviómetros, lupas y telescopios. Se articularon así contenidos curriculares de ciencias naturales y sociales. Las actividades realizadas en la construcción de un sendero de flora autóctona permitieron también incluir contenidos de matemática, de participación ciudadana y de lengua. En el marco de ese trabajo se exploraron y elaboraron textos de diferentes tipologías como diccionarios científicos y enciclopédicos, folletos y cartelería para orientar en la producción de diferentes soportes creados para la difusión de los saberes trabajados.

A continuación, narro algunas de las experiencias educativas trabajadas en este circuito.

Encuentro/taller en la escuela

El día 14 de agosto del 2012 nos reunimos en una de las escuelas junto con los alumnos y docente de la otra escuela para realizar uno de los encuentros mensuales. A pesar de la fecha hacía calor y la sequía era realmente notoria.

Empezamos el día presentando a Oscar, un guardaparque de la administración de Parques Nacionales que nos acompañó para compartir la información sobre el parque "Quebrada del Condorito". No todos sabíamos que esta región donde están situadas las escuelas forma parte del mismo. Los alumnos compartieron con él algunos saberes y también le comentaron lo que veníamos realizando junto al museo. Continuamos la maqueta en arcilla que representa el lugar, ya habíamos marcado los ríos, identificado los puntos cardinales según la ubicación de las sierras y comenzamos a cubrir de yeso y témpera lo plasmado en ella. Para descansar jugamos el partido

de fútbol, esta vez con un nuevo invitado. Después compartimos un almuerzo a la canasta, escuchamos la charla sobre el parque, la función que tiene y la importancia de la biodiversidad que conserva. Para ello realizaron un juego (adivinanzas) de identificación de animales según su hábitat, costumbres, características, y los alumnos jugaron a ser guardaparques, dando pistas para adivinar y vistiendo el traje oficial.

Para finalizar realizamos el ritual de la Pachamama. Uno de los talleristas les contó que él lo había celebrado y pensaba que en este mes era muy bueno hacerlo juntos. Muchos compartieron que en su casa lo habían realizado el 1 de agosto. Se hizo una ronda, se cavó el pozo y cada uno de los grandes y niños le dieron su ofrenda y su pedido. El impacto del silencio, del respeto del momento, los deseos personales y el pedido repetido de lluvia de cada uno sorprendía, no era copia del compañero del lado, era deseo genuino que se argumentaba en cada expresión: "para que mi caballo no se muera", "para que mi papá pueda tener los animales", "para que no haya más incendios", "para que no perdamos el bosque", "para que mi hermano no se enferme", "para la tierra". Lo increíble fue que al otro día la lluvia fue generosa, recibimos los comentarios de alegría y alivio, el poder de la Pacha, de pedirlo juntos.

Relato armado con notas de campo e informes de los encuentros realizados.

Experiencia emergente: un diccionario, un viaje, dos presentaciones...

Este proceso de trabajo tuvo un cierre parcial muy importante. Desde la Asociación Civil Coincidir, con sede en Buenos Aires, nos invitaron a publicar un diccionario de flora y fauna junto a otro conjunto de escuelas de distintas provincias de Argentina.

Esta asociación civil para el desarrollo de comunidades rurales argentinas lleva adelante el programa LEER para promover proyectos de lectura y escritura en escuelas rurales (Programa de Mejoramiento de la Educación Rural).

Esta iniciativa motivó a los docentes de las escuelas del circuito Ventana a la Sierra para no solo realizar el diccionario, sino también viajar para su presentación. Así comienza en marzo un trabajo sostenido de contenidos curriculares de recuperación de saberes de plantas y animales por parte de las comunidades, de confrontación y consulta con textos y también comenzó la ilusión de poder viajar.

Enterados en febrero de la invitación, nos comunicamos con los docentes antes de que empezara el ciclo lectivo. El entusiasmo de la maestra y el maestro nos llevó a que en marzo hiciéramos una reunión con los padres, para contar la invitación a participar de este programa. Para sorpresa de los coordinadores del museo la maestra les comentó la posibilidad de organizar el viaje para que los chicos pudieran estar presentes en la presentación en Buenos Aires.

Desde ese instante trabajamos intensamente en los encuentros para llegar a terminar el diccionario a tiempo y gestionar las ayudas. Los maestros consiguieron apoyo del PROMER, y el día de la inauguración del camino nuevo que une los valles y atraviesa esta comuna, consiguieron llegar hasta el gobernador de la Provincia de Córdoba para conseguir el transporte, quien lo dio por hecho. Por otro lado, la Secretaría de Cultura de la Nación prometía un taller, traslado y almuerzo en Tecnópolis. Todo estaba listo. Ingenuos, no nos dimos cuenta que el viaje era el 5 de agosto, muy cercano a las elecciones primarias del 2013. De pronto las ayudas se cayeron, la respuesta a las demandas era: “estamos todos avocados a las elecciones, no hay presupuesto”. La ilusión de grandes y niños se perdía. Sin embargo, el tesón de la maestra y el maestro sostuvieron el trabajo comunitario, que junto a la solidaridad de algunas instituciones y amigos lograron resolver el viernes a las 17, tan solo cuarenta horas antes, la aprobación de la salida el domingo a Buenos Aires.

Una vez allá todo fue maravilloso, conocer La Boca, la cancha de River y la Bombonera, el zoológico, el centro de la Capital, la Casa Rosada y el Cabildo, la participación en la presentación en el Museo de Arte Popular y el intercambio con un profesorado que visitaba el museo y escucha a los niños asombrado de sus conocimientos sobre

el medio ambiente, los juegos, las comidas compartidas. La vuelta a Córdoba, el reencuentro con el lugar y la preparación para presentar en el Museo de la Estancia, dentro de la Feria del Libro de Alta Gracia, nuestra publicación.

A la vuelta del viaje, el 21 de agosto del 2013, nos reunimos en el dispensario, punto de unión de las dos comunidades. Esta vez fue el encuentro que convocó más participantes. Se realizó una evaluación de la experiencia que no solo superó el viaje en sí, sino que incluyó todo el proceso de trabajo de estos tres años entre el museo y las escuelas. De dicho intercambio se desprende la idea de armar un espacio de encuentro, para seguir abordando problemáticas conjuntas. A continuación, se comparten algunas expresiones registradas ese día.

El dispensario empieza a ser el lugar de reunión porque el médico es un referente importante para las dos comunidades. No solo por la cuestión asistencial sino porque todos confían en él. Los alumnos espontáneamente lo visitan, realizan caminatas con él, estudian, le piden consejos, aprenden el trabajo con el cuero. Los adultos confían plenamente en su palabra y es un promotor de proyectos comunitarios.

> La unión de dos comunidades tan cerca hace que, más allá de los vaivenes y de que no nos sea tan fácil conseguir las cosas, soñando y comprometiéndonos las consigamos. Los papás, las mamás, los que pusieron ganas, los chicos, logran cosas. A principio de año nos parecía que llegar a Buenos Aires era algo realmente lejos, pero bueno, hoy podemos decir que se hizo realidad. Así que ojalá que sigamos soñando y comprometiéndonos en esto, que quizás pueda ser una cosita chica pero que nos dé mucha felicidad para poder seguir trabajando juntos. Creo que fue una experiencia muy linda para todos los chicos, sobre todo para aquellos que a lo mejor no tienen la posibilidad de acceder a un viaje así. Y no solo para conocer si no creo que han aprendido mucho, tanto del viaje como de la experiencia de trabajar en grupo para hacer algo tan importante como un libro (Mamá de la comunidad).

La verdad que venimos trabajando hace rato, los chicos. Todos los días yo aprendo algo nuevo, yo estoy en la escuela permanentemente. Yo veía antes de afuera, veía las cosas de otra manera, hoy las veo totalmente distintas. Y todos los días aprendo muy mucho de los chicos (...) y bueno del viaje ni hablar, creo que va a quedar por muchos años y el resto de la vida en nuestros corazones, y es una experiencia muy, muy linda la que hemos vivido, los días que hemos convivido han sido inolvidables (Cocinera de la escuela).

Lo que nosotros vivimos es algo que llega tan adentro, ver los chicos que no querían volver a la casa, cuando nos costó arrancar porque decían "no, porque no puedo, porque no tengo zapatillas". Allá nos olvidamos de todo, de si teníamos plata, si teníamos zapatillas. Era el momento (Abuela de la comunidad).

Otra cosa que rescato como pequeños momentos que a mí me parecieron tan lindos, tan afectivos, que tienen que ver a lo mejor con olores, con sensaciones, con estar tirados juntos en un sillón, con los chinchones de la noche, con los chistes de las madres, con los varones ahí en una cuestión muy compinche con los hombres, con el profe, con el doctor. Esas cosas no se pierden nunca. Y por último rescato que a pesar de todo lo que pueda ser Buenos Aires, el impacto, lo diferente, y la posibilidad de conocerlo, muchos dijeron "yo ya me quiero volver a mi casa" porque es mi tierra, ese es mi lugar y bueno, uno aprende a valorar lo que tiene conociendo otras cosas, eso me parece importante (Maestra de la escuela).

Yo me sumé a la escuela hace un año y medio, llena de expectativas y de incertidumbres y miedos también. Y bueno, el proyecto del Museo con la escuela superó todas mis expectativas, aprendo todos los días, el viaje fue realmente el broche de oro, que también tenía mucho miedo, pero bueno, vamos por más, por más expectativas, por más viajes también (Mamá).

Yo quiero recalcar algo, a mí me quedó como muy grabado... la seño fue en marzo la que tiró, digamos, el ovillo a la mesa, y nosotros como papás, digamos la verdad, lo veíamos imposible, nosotros decíamos "no, no va a ser posible, estamos muy sobre el tiempo, no podemos"

> y ella me decía "vean en positivo, vean en positivo" y todos los días me lo decía. Y los chicos, la última semana cuando se nos caía todo, y que a nosotros se nos cruzaba un nudo en la garganta y era horrible, los chicos escuchaban rumores y decían "no, no lo vamos a hacer al viaje" [...] Y soy testigo de cuando la llamaron de PROMER que le dijeron "no hay presupuesto señora directora", y ella les dijo, así con palabras muy inteligentes: "disculpen, yo no le voy a matar la ilusión a veinte niños. Yo sea como sea, me los voy a llevar a Buenos Aires" y llegamos a cumplir el objetivo (Cocinera de la escuela).
>
> A nosotros a nivel provincia y nación nos cerraron bastante las puertas, pero tenemos mucha gente de buen corazón y eso no hay que olvidarse (Mamá de la escuela).
>
> Creo que eso es lo importante, que sepamos dejar incorporar más gente, como me han recibido a mí, y eso va a dar a este viaje no un final, sino un fin de viaje, un propósito nuevo y bueno, espero que sigamos así, que esto se agrande, lo que estamos haciendo ahora (Médico del dispensario).
>
> Me gustó cuando la seño y Mariana nos hicieron la cama turca. Y cuando vimos por primera vez el diccionario cómo quedó terminado (Alumna de sexto grado).

La producción y publicación de este libro, permitió no solo revalorizar los saberes locales sino también difundirlos en diferentes situaciones comunicativas y en distintos lugares. La presentación del mismo a cargo de los alumnos en el Museo José Hernández de la Ciudad de Buenos Aires y en el de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia marcó un antes y un después en la implicancia de la comunidad, que derivó en otras acciones como la decisión de crear la Biblioteca Popular en la zona.

A modo de reflexión

Estas experiencias narradas ponen de manifiesto la necesidad de vincular los saberes en los contextos de producción /transmisión, de pensar las instituciones como "lugares" y no como compartimentos estancos.

Los supuestos teóricos que avalan el proyecto toman carnadura en lo social y entran en tensión con las experiencias de vida, exigiendo un posicionamiento por parte de las instituciones implicadas. El proponer un trabajo en conjunto con las comunidades sobre las identidades culturales y los patrimonios regionales supone repensar la participación política y pertenencia a la comunidad. Estos dos conceptos atraviesan la esencia del proyecto y ponen en tensión a docentes y profesionales del museo frente a las decisiones que exceden lo curricular y que ponen de manifiesto el carácter político de la educación. A lo largo del trabajo las preguntas fueron centrándose más en la tensión teoría práctica y en cómo el vínculo establecido entre educadores y lugareños rompía los roles tradicionalmente asignados entre quien enseña y quien aprende.

La intención era interpretar las vivencias de alumnos y docentes a partir de este encuentro con el museo como medio de enseñanza. Sin embargo, la idea fue cambiando a medida que se cruzaban las definiciones teóricas de la museología y pedagogía crítica con la realidad de estos contextos rurales. ¿Qué implicancias tiene trabajar talleres integrados entre las instituciones y la comunidad que aborden el patrimonio como derecho social por la mañana en la escuela cuando a la tarde los derechos son vulnerados en la comunidad? ¿Hasta dónde las instituciones pueden incidir en la construcción de ciudadanía, entendiendo por esta la real apropiación de los derechos o la denuncia del no cumplimiento de ellos?

Según Rockwell,

> para los excluidos, todo se convierte en mercancía: el agua de sus ríos, la tierra que pisan, los alimentos que producen, las semillas que crearon, el aire que respiran, y hasta sus órganos y sus hijos [...] [En

> un contexto] con estas condiciones contradictorias, los dueños del capital promueven la “sociedad del conocimiento”. Nuevamente, el “conocimiento” aparece como requisito de la integración plena a la sociedad del bienestar y la competencia. Con la explotación salvaje de los últimos recursos del mundo, se apropian también los recursos culturales ajenos. Requieren privatizar aquellos conocimientos –los culturales– que no pueden ser adquiridos en las instituciones educativas o generados en los institutos estratégicos de las metrópolis (Rockwell, 2012).

Esta referencia me deja interrogantes sobre cómo ejercer la denuncia y generar estrategias viables de cambio. También me interpela acerca del compromiso social que como educadores e investigadores tenemos para evitar que se construya “conocimiento” sobre la base del olvido y el desconocimiento, para que se recupere el patrimonio ligado a los sujetos y la memoria, y las identidades se comprendan como espacios de confrontación social y como eje de todo trabajo educativo que permita atender a la diversidad cultural, reconociendo la delgada línea que la une a la desigualdad social.

Más allá de las preguntas y desafíos que quedan pendientes, tengo hoy la certeza de comprender a museos y escuelas como un espacio común y privilegiado para ejercer ciudadanía, como territorio fértil que puede colaborar con la construcción de otro mundo posible, que pueden articular sus mandatos y funciones de crear y transmitir cultura, en la medida que se proponga un trabajo con las comunidades y no para o por ellas. Aceptando la diversidad para superar la impronta colonialista en la construcción del ser y el saber, escuchando y reconociendo los saberes locales en combinación con aquellos reconocidos como legítimos.

A cuatro años de la investigación, tres escuelas se han cerrado, sin embargo existe la preocupación de las comunidades y del museo como de la zona de inspección de la cual dependen, de no perder ese espacio público como espacio común para participar, generando proyectos comunitarios que permitan el encuentro y la toma de decisiones conjunta. Por otro lado, los talleres de música del circuito

Querencia Serrana se han consolidado hoy en una orquesta social comunitaria serrana que representa la región, contando sus historias, sus realidades, sus modos de vida e interpretando canciones de repertorio popular en diferentes encuentros regionales y nacionales. Forma parte hoy del Programa Chazarreta de orquestas y bandas Juveniles de la Nación. “La biblioteca serrana y mucho más” creada en el circuito Ventana a la Sierra, después de la publicación del *Diccionario*, siguió funcionando con talleres, ferias de artesanías, cada vez más a cargo de la población. Escribieron otro libro, *Aromas cercanos, sabores serranos* presentado también en el Museo de la Estancia, en su comuna y en el Museo Histórico de Berazategui.

Estos datos revelan, por un lado, el avance de las políticas hegemónicas, pero también las posibilidades de otras alternativas de resistencia cuando se vive un proyecto como mancomunado, cuando se reconoce el conocimiento como vía de resistencia y transformación social y cultural.

Bibliografía

Alderoqui, S. 2011 *La educación en los museos: de los objetos a los visitantes* (Buenos Aires: Paidós, Colección voces de la educación).

Antelo, E. 2005 *Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar en Educar: ese acto político* (Buenos Aires: El Estante editorial).

Bartolomé, O. 2006 “Identidades culturales y aprendizaje: La gestión pedagógica en el Museo de Antropología UNC”. Trabajo para la especialización de la carrera de Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica, Córdoba.

Bourdieu, P. 2007 *El sentido práctico* (Buenos Aires: Siglo Veintiuno).

Dewey, J. (1958). Experiencia y educación (Buenos Aires: Losada).

Fernández, L. 1994 *Instituciones Educativas, dinámicas institucionales en situaciones críticas* (Buenos Aires: Paidós).

Frigerio, Graciela y Diker Gabriela (comps.) 2005 *Educar: ese acto político* (Buenos Aires: El Estante editorial).

Hickman, H. 2009 *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y Herederos en Psicología de Iztacala* (Estado de México: Juan Pablo).

Rockwell, Elsie 2012 "Emerging social movements and new ways to educate" en Educação & Sociedade (Campina) Vol. 33, Nº 120, pp. 697-713, julio-septiembre. En <http//www.cede.unicamp.br>

Williams, R. 1980 *Marxismo y literatura* (Barcelona: Península).

Wolf, E. 1987 *Europa y la gente sin historia* (México: Fondo de Cultura de México).

Experiencias educativas y urbanas
Niños y niñas en el andar de la ciudad

Mariano Pussetto

Introducción

El escrito que se desarrolla a continuación, es producto de una investigación realizada en el marco del proyecto titulado "Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos"[1], dirigido por Mónica Maldonado. Puntualmente, este trabajo indaga sobre las experiencias educativas de niños y niñas que se producen en el entramado de dos instituciones educativas, la escuela pública primaria Martín Miguel de Güemes[2] por un lado, y el Museo de la Estancia

[1] Proyecto "Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos". Directora: Mónica Maldonado. CIFFyH, Área Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades. Subsidio Secyt, UNC. Código 05/F715.

[2] Se decidió colocar un nombre ficcional a la escuela con el propósito de proteger la identidad de la institución y de los niños y las niñas con quienes trabajo. Asimismo, no se busca trabajar con la escuela en sí, sino con las experiencias de niños y niñas que allí se despliegan.

Jesuítica y Casa del Virrey Liniers de la ciudad de Alta Gracia[3] por el otro, y que se articulan en función de sus propias demandas.

La primera de estas demandas respondía al interés particular del museo por "acercarse a la comunidad, y acercar la comunidad al museo" (directora del museo, diciembre 2013), para favorecer su apropiación como "centro productor de cultura" y revalorizar la posibilidad de participar en él, según me explica una trabajadora del área educativa. De esta forma, se proponían incorporar otras voces y dar respuesta concreta a la inclusión de poblaciones históricamente excluidas. La segunda demanda provenía de algunas maestras de la escuela dirigida al área educativa del museo. Las docentes manifestaban que tenían ciertas dificultades en incluir a las y los estudiantes en las dinámicas escolares y las propuestas de enseñanza. Concretamente solicitan su incorporación en alguna actividad que fortalezca los vínculos entre los niños, las niñas y la escuela.

A partir de estas demandas, comenzó un proceso de dos años de trabajo que permitió, desde nuestro quehacer como investigadores, reconstruir y analizar etnográficamente las experiencias educativas que realizaron niños y niñas de cuarto, quinto y sexto grado de la escuela Güemes de la ciudad de Alta Gracia, Provincia de Córdoba, Argentina, y los modos de significar dichas experiencias. Asimismo, indagar en las formas de experimentar y apropiarse del espacio público, en una estrecha vinculación a la experiencia educativa.

En el presente artículo compartimos algunas reflexiones e inquietudes surgidas durante este proceso de investigación que responden a dos ejes centrales de análisis: el primero, desarrolla la experiencia educativa que producen las y los estudiantes en el devenir del trabajo entre las instituciones educativas y sus formas de apropiarse de las prácticas educativas; mientras que el segundo trata sobre la relación

[3] Alta Gracia es una ciudad de la Provincia de Córdoba, ubicada a 36 kilómetros al sudsudoeste de la capital provincial con una población mayor a los 45 mil habitantes según Censo Provincial 2008.

directa que establecen niños y niñas, en su experiencia educativa con el espacio público, más específicamente con el barrio que habitan.

1. Experiencias educativas y formas de apropiación

La escuela se encuentra ubicada al noreste de la ciudad, en el barrio que denomino Independencia, y a dos cuadras hacia el norte se encuentra el barrio que voy a llamar 17 de Agosto[4]. Ambos barrios son habitados por personas de sectores medios-bajos y bajos, que fueron ocupando estas tierras principalmente en la década de 1990. La historia de estos barrios está marcada por un proceso de lucha por el territorio que se corresponde con la construcción socio-urbana de la ciudad con una fuerte polarización de clases[5].

La otra institución que es parte de esta intervención educativa es el Museo de la Estancia Jesuítica y Casa del Virrey Liniers, el cual depende de la Secretaría de Cultura de la Nación y su edificio es testimonio de diferentes momentos históricos. El museo se encuentra justo en el centro de Alta Gracia y ocupa una manzana aproximadamente. Al frente se ubica la plaza central de la ciudad y hacia la derecha el Tajamar, otra construcción jesuita. La edificación del museo se destaca por tener enormes e imponentes muros que no solo marcan una época, sino que también producen un importante impacto al querer ingresar. Como relatan los trabajadores y trabajadoras, este efecto sucede en recurrentes oportunidades con algunos visitantes que afirman "que no sabían que podían entrar".

Esa construcción impactante contrasta con una ciudad que en mayor medida está urbanizada por casas pequeñas, sin grandes

[4] Los nombres de los barrios son ficcionales con el motivo de resguardar la identidad de la escuela.

[5] La larga historia de la conformación urbana y social de Alta Gracia muestra una relación entre las clases hegemónicas y las subalternas. Mientras que las primeras ejercieron el control de la producción de la ciudad y se instalaron históricamente en el espacio predilecto para el negocio inmobiliario, las clases subalternas disputaron y ocuparon espacios menos privilegiados para poder asentarse y construir un hogar.

expansiones. Aunque, por otro lado, el crecimiento urbano de las últimas décadas hacia las sierras deja ver grandes chalets con enormes jardines que se asemejan (no en tamaño pero sí en despliegue y lujo teniendo en cuenta las diferentes épocas) al museo. Esta polarización urbana atraviesa la experiencia educativa, y es una marca distintiva e importante para pensar a niños y niñas, la ciudad y los modos de socialización que allí se producen.

En el año 2015 se consolida el trabajo mediante un proyecto de extensión[6] que se titula "Identidades en foco. Una producción conjunta entre el museo y la escuela". Su objetivo es generar prácticas educativas que propicien la apropiación del Museo de la Estancia Jesuítica como centro de producción cultural y espacio público. El otorgamiento de la beca de extensión permite un desarrollo más profundo y específico al proyecto, así como también implica la incorporación de una nueva institución estatal, la universidad pública.

Al comenzar a trabajar con la escuela, encontramos que los niños y las niñas no pueden dar cuenta de cuál es el Museo de la Estancia Jesuítica. Algunos no lo identifican, otros lo confunden con el Museo del Che y solo algunos pocos lo conocen mediante un proyecto municipal denominado "Conocé lo tuyo"[7] que tiene como fin realizar visitas escolares a espacios patrimoniales. Este "desconocimiento" del museo nos llama la atención, ya que, tras la declaratoria de las Estancias Jesuíticas como patrimonio de la humanidad por la UNESCO en el año 2000, Alta Gracia reconfigura su imagen institucional poniendo al Museo de la Estancia como el ícono de la ciudad.

A partir de los talleres realizados con las y los estudiantes en la escuela y el museo, surgen diversas valoraciones del barrio y la ciudad

[6] Este proyecto de extensión está dirigido por Mónica Maldonado, co-dirigido por Guadalupe Molina y se enmarca en el proyecto de investigación con subsidio Secyt denominado "Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistórico". Este proyecto se sostiene con una beca otorgada por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba

[7] El programa "Conocé lo tuyo" es realizado por la Municipalidad de Alta Gracia. Consiste en la recorrida de lugares históricos de la ciudad junto a las y los estudiantes de los tercer y cuarto grados de las escuelas de Alta Gracia.

por parte de los niños y las niñas. Expresiones tales como "esta plaza es de los chetos", mientras que otra es "más nuestra", o aquellas que remiten a límites espaciales como "vos vivís allá en la villa", constituyen indicios/pistas significativas que se producen en nuestras interacciones espontáneas. Ello motivó a pensar sobre los espacios urbanos que estos niños y niñas transitan, sus modos de apropiación y significación, y los límites que trazan los sujetos en el tejido urbano.

El trabajo con talleres

A través de talleres como herramienta metodológica, se va a ir desandando el proceso mediante el cual niños y niñas se apropian del Museo de la Estancia Jesuítica. Asimismo, una serie de episodios, tanto en la escuela como fuera de ella, van a dar cuenta de tensiones, negociaciones y movimientos que se ponen en juego cuando niños y niñas son protagonistas y constructores de sus propias experiencias educativas.

Como lo mencioné anteriormente, esta investigación se articula con una demanda del museo que busca incorporar a niños y niñas como parte de su comunidad, y otra de la escuela, que busca atraer a sus estudiantes con nuevas propuestas educativas que incluyan actividades culturales. Esto último es producto de una demanda que niños y niñas realizan a la escuela. Las maestras afirman que "no pueden sostener a los alumnos en el aula".

Estas circunstancias implicaron que indagar en las formas de experimentar y apropiarse del espacio público suponía una necesaria articulación con las demandas provenientes de las instituciones educativas. Esta articulación hizo que los talleres realizados con las y los estudiantes muchas veces se vieran permeados por temáticas que involucrasen algún contenido educativo propuesto por las maestras o las talleristas del museo. Si bien esto implicó un mayor desafío a la realización de mis objetivos, considero que tanto la investigación como la experiencia educativa se vieron potenciadas una con otra. Asimismo, se buscó intercalar el espacio físico de los talleres entre la

escuela, el barrio y el museo. Partíamos de la hipótesis que sostener el intercambio con este último, propiciaría la apropiación del patrimonio y su uso como espacio público.

La elección de los talleres como la principal estrategia metodológica para el trabajo de campo se corresponde con la búsqueda de un mayor acercamiento a los niños y las niñas, ya que, por su corta edad, es más difícil abordarlos solo desde la palabra o la reflexión de una entrevista que apelando al juego, al dibujo, al movimiento. Los talleres, en ese sentido, son habilitadores para un intercambio con mayor fluidez y también dejan abiertas instancias que luego se pueden retomar con cada niño/a para profundizar en pos de mis preguntas.

Durante el año 2014 realizamos un total de diez talleres junto a las y los estudiantes, intercalando los espacios, mientras que en el año 2015 fueron más de quince encuentros incluido un viaje a la ciudad de Córdoba. Los talleres consistían en una jornada de trabajo en la escuela o el museo, con alguna actividad específica previamente programada entre las maestras, las talleristas del museo y yo, y se sucedían unos a otros de manera articulada. Luego de cada taller, de forma personal, continuaba trabajando junto a los niños y las niñas sobre las cosas que habían salido en cada uno de esos encuentros y que yo consideraba oportuno ahondar. Para el desarrollo de este artículo voy a tomar solo algunos episodios que considero de mayor relevancia para realizar mi abordaje y poder responder mis preguntas de investigación.

Con el fin de empezar a conocer las voces de los niños y las niñas: qué piensan, cómo son, qué cosas les gustan y cuáles no, cómo es el lugar donde viven, qué actividades realizan, entre otras cosas, realizo un taller en la escuela. Dentro del aula propongo una primera presentación personal, así es que, mediante una ronda, cada uno debe decir su nombre y realizar algún gesto con el cuerpo sobre alguna actividad que disfruta hacer. Cantar, bailar, correr, jugar al fútbol, tomar mates son algunas de las acciones que manifiestan niñas y niños. Luego, manteniendo la ronda, cada uno de las y los participantes

comenta, sosteniendo un ovillo de hilo en la mano, qué le gusta y qué no de su barrio, “lo que me gusta de mi barrio es que viven familiares míos, y no me gusta que rompan los juegos de la plaza”, “me gusta jugar al fútbol en la plaza”, “me gusta mi barrio por la naturaleza y la tranquilidad”, fueron algunas de las cosas que dijeron.

En el cierre de este primer taller, dibujaron y opinaron sobre su barrio.

Algunos de los comentarios fueron: “Me gusta porque hay canchitas de fútbol”, “Me gusta jugar al fútbol y andar en bici en la calle”, “Me gusta el barrio porque es tranquilo cuando no hay líos”, “Me gusta porque hay animales, hay caballos...”, “No me gusta que siempre hay tiros”, “Se cagan a tiros”, “Se chupan y se drogan”, “hay mucha basura”, “cuando llueve no se puede andar por tanto barro” (Taller, marzo 2014).

En este primer taller comienza a tejerse un espacio más distendido, amable y divertido de comunicación. La segunda instancia de encuentro se da en el museo y se realiza un recorrido por la muestra fotográfica “Memorias en la luz de Alta Gracia” de los hermanos Pujia que expone los retratos tomados por ellos en la primera mitad del siglo XX en la ciudad de Alta Gracia. Tras el recorrido, se propone hacer un pequeño análisis de alguna foto a elección y, en grupos, las y los estudiantes describen lo que ven en la imagen e intentan esbozar algún imaginario de la época o identificar algún espacio que se visualice en la fotografía. En ese marco observamos obras de otros artistas que intervienen espacios públicos y se propone intervenir una de las fotografías de la muestra. Este segundo encuentro es la primera vez que estos niños y niñas ingresaban al museo. Al comenzar la jornada con una ronda recordando el encuentro anterior, es muy llamativo ver sus posturas rígidas y en silencio, algo que en la escuela no se había producido. Esta característica, de un excesivo cuidado, continúa durante todo el encuentro, y solo al momento de intervenir artísticamente la imagen propuesta los cuerpos comienzan a tomar algo de soltura y el uso del espacio es más relajado. Este momento del taller, durante la intervención de la imagen, se da en el

área educativa. Si bien es el mismo espacio en donde en un comienzo estaban rígidos y tensos también, a diferencia de otros espacios del museo el área educativa permite mayor soltura. Acá no hay ningún sector por el cual no se pueda pasar o carteles que impidan tocar, además cuenta con mesas, sillas y objetos para realizar actividades como pintar, dibujar, leer, escribir, entre otras.

Para retomar el hilo de los relatos que niños y niñas manifestaban de su propio barrio en el primer taller, organizo un tercer encuentro que se realiza en la escuela. En el mismo propongo trabajar con una muestra fotográfica del Colectivo Manifiesto[8] sobre una temática social y documental, que muestra problemáticas barriales, inmobiliarias y de toma de tierras. Una vez recorrida y analizada la muestra vuelvo a plantear el barrio como tema. Ante la pregunta de "¿por qué cosas debería pelear el barrio?", algunas de las respuestas de los niños y las niñas son: "por la basura y las plazas descuidadas", "por la falta de alumbrado público", "falta de agua corriente", "calles rotas que en días de lluvia no se pueden transitar", "por la instalación de red de gas natural", entre otras. Después de esto, y dando continuidad al encuentro en el museo, se propone "jugar a ser Pujia", y tomando la posición de fotógrafo, pensar en grupos qué desean mostrar del barrio donde viven. Luego hacemos un recorrido por el barrio con los niños y las niñas junto a las maestras para conocer parte del espacio que rodea a la escuela. Durante el paseo conocemos "la plaza del mástil" y "la plaza de la música", el recorrido es propuesto por las maestras, y durante el recorrido muchos señalan adónde viven o cuál es el camino que toman para ir a la escuela. Entretanto los niños y las niñas recuperan lo que habían decidido en grupo para mostrar del barrio.

Ante la posibilidad de utilizar la fotografía como denuncia, algunos niños de quinto grado deciden realizar una fotografía

[8] El Colectivo Manifiesto es un grupo de fotógrafas y fotógrafos que residen en Córdoba, Argentina, y que a fines del año 2013 comienzan un proyecto colectivo de fotografía social que busca interpelar, protestar y reflexionar en torno a problemáticas sociales.

representando el abuso policial, porque "la policía nos golpea y somos menores". Otras niñas retratan las calles en mal estado y la basura de las plazas. Por último, otro grupo decide representar las situaciones de presión que reciben de parte de adolescentes que los obligan a fumar cigarrillos y marihuana. Estas escenas son teatralizadas por los niños, y mientras que se ponen de acuerdo en cómo realizar la toma, se divierten y se ríen de sus propias acciones. Si bien dramatizan en torno a esto, también es objeto de diversión al momento de ser representado. Esto muestra el clima en el que se desenvuelven estos encuentros.

Antes de que lleguen las vacaciones de invierno, entre las maestras, las talleristas del museo y yo, proponemos realizar una intervención en la escuela como una forma de "apropiación" del espacio escolar. De esta manera trabajamos con el cuento "La silla de imaginar" de la escritora Canela. A partir de la lectura del cuento, y de acuerdo a su contenido, se les propone a las y los estudiantes una doble actividad. Por un lado, deben intervenir las paredes de la escuela para realizar la figura de una silla que los invite a imaginar, mientras que, por otro lado, deben intervenir una silla escolar en donde luego se van a sentar a imaginar en qué lugar desean estar.

Al momento del cierre de la jornada las paredes de la escuela se encuentran intervenidas y tres sillas de la escuela están totalmente transformadas. De estas tres sillas, una es llevada al museo, mientras que las otras quedan en la escuela. Luego de esta actividad, los niños y las niñas proponen realizar lo mismo con las sillas que se encontraban en desuso, mientras que otros ofrecen llevar sillas de sus casas para sumarlas a las ya intervenidas.

Si bien considero que la apropiación no se produce en la mera intervención de un espacio, interpreto que realizar dicha acción en un espacio que, para estos niños y niñas, es cotidiano, contribuye significativamente al proceso de apropiación del mismo. Siguiendo a Portal (2009) considero que "en este proceso no sólo se le otorga sentido al espacio, sino que se generan elementos que favorecen la identificación y la pertenencia. Es un ejercicio en donde se extiende

la identidad hacia afuera, al tiempo que se interioriza el espacio y su significación (hacia adentro)" (p. 63).

Un episodio resulta de gran relevancia los días posteriores a este último encuentro. Por una decisión propia, niños y niñas deciden pasar grado por grado e invitan a todas las maestras y directoras a sentarse en esas sillas a imaginar. Así, les proponen cerrar los ojos y figurarse a dónde les gustaría estar, con quién o quiénes, haciendo qué. En la genuina acción de las y los estudiantes de sentar a las maestras a imaginar, y recordando la demanda de ellas al museo, me pregunto: ¿qué esperan que sus maestras imaginen sentadas en las sillas que ellos y ellas han intervenido? ¿Podemos conjeturar también que niños y niñas están esperando que imaginen nuevas actividades en el aula? ¿Sería esta una expresión de "subversión" parafraseando a Rockwell (2011)[9], de salirse de su rol de estudiante pasivo para ser quien ponga a la maestra en la silla de imaginar?

Las sillas: objetos de significación y reflexión

Luego del último encuentro, llega la propuesta del museo de realizar una muestra a fin de año en esta institución. Tras consultarles a los niños y las niñas qué les gustaría realizar y mostrar, en su totalidad concuerdan en las sillas.

Mientras trabajamos para la exposición, organizamos un encuentro en el museo. En este nuevo taller pude observar cómo los niños y las niñas comienzan a tener un mayor conocimiento del espacio. Sus cuerpos ya no lucen tensos ni sus voces se mantienen bajas, casi murmurando como la primera vez, por el contrario, comienza a verse una mayor comodidad en el espacio.

[9] La autora habla de intersticios del cotidiano escolar que permiten aflorar, lo que ella llama, formas de "resistencia", "apropiación" y "subversión", generando prácticas y movimientos a tal fin. Si bien no hay un ejercicio reflexivo por parte de niños y niñas, ¿no puede esto, acaso, ser leído como una forma de dar vuelta aquel imaginario de "no poder sostener a los alumnos en el aula"?

Luego de trabajar interviniendo las sillas de la escuela, se propone realizar un recorrido por algunas salas del museo para observar las diversas sillas que se encuentran en él, sus usos en la historia y su capacidad simbólica de establecer jerarquías. Los niños y las niñas encuentran diferencias de estatus en las sillas representadas en el museo y dichas diferencias se encuentran fuertemente naturalizadas. En la sala "la evangelización y el arte" comparan la silla utilizada por el sacerdote, y las utilizadas por los indígenas o esclavos, y también comparan las sillas de las rancherías, donde vivían estos últimos, con las sillas que utilizó Liniers al momento de habitar la casa. En sus comparaciones dan cuenta de las desigualdades de estatus, pero estas desigualdades también se perciben enraizadas.

> Mariano: ¿Quién creen que usaba esta silla?
>
> Niños/as: El cura.
>
> Mariano: ¿Y cómo se dan cuenta?
>
> Niños/as: Porque es más cómoda. Por los detalles. Por el material con el que está hecha.
>
> Mariano: ¿Y esta otra?
>
> Niños/as: Los esclavos.
>
> Mariano: ¿Por qué los esclavos y no el cura?
>
> Niños/as: Porque son todas iguales y la otra es más linda.
>
> [...]
>
> Maestra: Si llevaran la silla transformada por ustedes a la escuela, al lado de las otras que son todas iguales ¿quién creen que la debería usar?
>
> Niños/as: La directora (NdC, agosto 2014).

Vemos cómo la reproducción cultural que traen niños y niñas de su proceso de socialización también aparece en estas expresiones naturalizadas sobre las jerarquías sociales y los derechos heredados socialmente. Otro tema que surge en este encuentro es el de los

cuidados a las materialidades de los espacios públicos tomando la silla como eje.

Mariano: ¿Adónde llevarían las sillas hechas por ustedes?

Niños/as: Al museo.

Mariano: Por qué no a la plaza, por ejemplo.

Niños/as: Porque la romperían.

Niños/as: Le cortan las patas y se las llevan.

Tallerista: Podemos hacer en la plaza lo mismo que pensamos en el cole. Si hacemos entre todos sillas, quizás a nadie le gusta romper las sillas que son de todos. Quizás así aprendamos a cuidar, en la plaza o en donde sea. Esa podría ser otra alternativa para cuidar.

Maestra: A nosotros nos pasó en el aula, a sexto grado principalmente, ¿se acuerdan? Teníamos el aula muy desarmada, fea.

Niños/as: Y la arreglamos.

Maestra: Entonces les pregunté yo, qué podemos hacer porque es un lugar en donde vamos a pasar muchas horas.

Niños/as: Pero lo adornamos nosotros.

Maestra: Este año yo no hice nada y lo adornaron ellos. Las chicas sobre todo fueron las que más trabajaron, porque cuando fuimos a pintar fueron solo mujeres, los varones brillaron por su ausencia. Una de las cosas que hicimos fue pintar las paredes, y además lo adornamos, ¿con qué?

Niños/as: Con cosas del mundial, con cosas del mapa.

Maestra: Con láminas, después dibujaron sus rostros, depende la temática. Ahora estamos haciendo la biblioteca que va tomando forma, ahora les faltan las cortinas que las va a hacer una mamá, pero como que va teniendo su sello, porque lo van armando entre los chicos. Y lo que yo quería decir, es que veo, ¿no sé qué les parece a ustedes, chicos?, que me parece que está durando más el aula así.

Niños/as: *Sí*.

> Maestra: Porque la estamos adornando nosotros, si no era todos los días ver cosas tiradas, rotas. Por eso ahora podemos probar afuera.
>
> Niños/as: Sí, pero tienen que tener patas de fierro para que no se las lleven.
>
> Niños/as: No, pero van a cavar y se las van a llevar. (...) (NdC, agosto 2014).

Se puede percibir que entre los niños y niñas tanto la cuestión de la jerarquía como la de los cuidados y la seguridad tiene un fuerte carácter conservador. Sus respuestas representan una naturalización de estas cuestiones, y aunque las talleristas del museo y las maestras intenten proponer nuevas formas de cuidado o reflexionar sobre las jerarquías, las y los estudiantes continúan respondiendo sobre lo que llevan aprehendido. Como propone Rockwell (2011),

> Es tentador mirar a los niños y a los jóvenes resistiendo la hegemonía adulta y dominante, creando sus propios significados al recibir los múltiples mensajes inscriptos en su entorno, tanto escolar como social, creando puentes para comprender aquellos mundos hechos por los adultos. Podríamos pensar que de esta manera se liberan, por lo menos momentáneamente, de muchas mentiras y distorsiones recibidas, sobre todo por los medios. No obstante, es difícil que trasciendan los límites impuestos por quienes conforman ese mundo simbólico y material dentro del cual se desarrollan. Sus acciones y discursos reflejan las contradicciones de esa cultura dominante, recreando tanto las restricciones como la autonomía posible. [...] Por ello, la responsabilidad de crear otro mundo posible recae también en nosotros, los adultos (p. 50).

De esta forma, así como niños y niñas son capaces de producir acciones con una impronta transgresora, como por ejemplo lo realizado con las sillas en la escuela, también reproducen aspectos conservadores construidos socialmente.

El camino hacia la muestra final

A partir de este momento hacia la muestra en el museo, mantenemos múltiples encuentros enfocados a planificarla. Ya no van a tener la dinámica de taller, sino que son intercambios con mayor frecuencia para puntualizar cada uno de los detalles sobre el desarrollo de lo que se va a exhibir.

> Mariano: ¿Qué te produce la posibilidad de hacer la muestra?
>
> Martina: Alegría, emoción, curiosidad..., y también vergüenza.
>
> Mariano: ¿Por qué vergüenza?
>
> Martina: Y porque imaginate, va a haber mucha gente, y está la silla y vos la tenés que explicar y te pone nerviosa. Te da vergüenza, pero a la vez te daría emoción porque vos estás contando lo que vos hiciste, y si le perdés el miedo no te da vergüenza contarlo (NdC, Martina, septiembre 2014).

Los niños y las niñas comienzan a mostrarse con muchas expectativas hacia este día. A las actividades que realizamos se suman dos diseñadores y la encargada de las producciones audiovisuales del museo. Esto permite un intercambio más fructífero al momento de pensar la muestra, como también amplía el conocimiento de la totalidad de las personas que participamos en esta instancia. La principal "regla" fue respetar el deseo de las niñas y los niños en el armado de la muestra, tanto en lo que se iba a mostrar como en la forma de presentarlo, así como también la dinámica que tendría el día de la inauguración. Desde su título, hasta el lugar que ocuparía cada una de las sillas en la sala de exhibición, fue diagramado por las y los estudiantes.

> Para mí fue una experiencia inédita en lo que concierne a mi trabajo como diseñador, una porque nunca había participado en un proyecto de este tipo, con niños, y también por la misma participación que se le intentó dar a los chicos. No es un encargo como cualquier otro, en donde yo tengo que resolver algo, en donde yo vengo con mi planteo, con mi cabeza, con lo mío, sino que tenía que tomar lo que ellos

> hacían y en base a eso darle una cierta forma, pero el desafío era no transformar demasiado como para que no se pierda lo que ellos habían hecho, que se viera reflejada realmente su impronta (Federico, trabajador del museo, diciembre 2014).

El título de la exposición, "La Güemes se muestra por un cambio de voz", es otorgado por los niños y las niñas sin la intervención de adultos y parece resumir un proceso que inicia con aquella demanda de las maestras al museo. Si la acción de las y los estudiantes de sentar a sus maestras a imaginar nos despertó una serie de preguntas en torno a las posibles acciones como formas de "resistencia", "apropiación" y "subversión", el título de la muestra refuerza nuestros supuestos en torno al giro que le dan a sus experiencias educativas. Para Rockwell (2011)

> es posible encontrar resistencias que no llevan a la reproducción del ciclo del fracaso escolar y social, sino más bien que intentan contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción [...] Lo encontramos cada vez que los niños se involucran realmente en la tarea de encontrarle sentido a su experiencia escolar cotidiana (p. 32).

En ese sentido, *mostrarse por un cambio de voz* parece nacer de la resistencia misma al ciclo que lleva al fracaso escolar y social, es hacerse cargo de sus experiencias educativas de manera renovada, otorgándoles nuevos significados.

Así como el *cambio de voz* deja ver una resonancia en los niños y las niñas, también produce un efecto desestabilizante en ambas instituciones y en las y los participantes adultos que estuvimos vinculados a dicho proceso.

En cuanto al museo, la posibilidad de concretar esta muestra, en donde niños y niñas son quienes, acompañados de sus trabajadores, construyen la exposición[10], produjo una serie de rupturas y problematizaciones hacia el interior de la institución. Sucede que, por

[10] En el Museo de la Estancia las muestras son montadas por los/as mismos/as trabajadores/as de esta institución y no por las y los artistas dueños de sus obras.

primera vez, el museo deja de ser la única voz legítima que defina el qué y el cómo, y se permite oír voces no legitimadas anteriormente, que proponen, irrumpen y transgreden la homogeneidad institucional.

Las semanas antes de la inauguración de la muestra mantenemos encuentros en la escuela y en el museo principalmente, para concretar cada una de las actividades que se harán aquel día, con una especial atención de parte de las talleristas del museo por respetar el lugar asignado por los niños y las niñas a cada una de las sillas a exhibir en la sala principal.

El 30 de octubre de 2014 se lleva a cabo la inauguración de la muestra en la sala principal del Museo de la Estancia Jesuítica. En ella están presentes los niños y las niñas, sus familiares, las y los talleristas del museo, las maestras de la escuela (no solo las que participaron activamente del proceso sino también otras) las directoras de ambas instituciones, la inspectora de las escuelas primarias de Alta Gracia y público en general.

Al llegar los niños y las niñas nos buscan, varios nos presentan a sus familiares, incluso también lamentan la ausencia de alguno de ellos. Se los percibe ansiosos y contentos esperando que lleguen todos para dar inicio.

En un primer momento, los niños y las niñas decidieron reunir a todas las personas que son parte del encuentro en el patio principal del museo y leen algunos escritos que habían preparado junto a las maestras. Luego se ingresa a la sala para dar inicio a la muestra en donde se proyecta un video que muestra gran parte del proceso trabajado a lo largo del año entre talleres. Al momento de ingresar a la sala niños y niñas rápidamente se sientan en las sillas montadas en la exhibición, girándolas o cambiándoles el lugar. Esto causa diversión entre las talleristas del museo que estaban preocupadas por respetar minuciosamente el lugar que las y los estudiantes le habían otorgado a cada silla. En ese sentido, niños y niñas no tienen tales preocupaciones sino, por el contrario, dejan ver que en el uso, en el movimiento,

está presente el proceso de apropiación y rompen con la lógica del museo rígido e impermeable que es solo para ser observado.

El día de la muestra se manifiesta una desenvoltura de parte de los niños y las niñas en el museo nunca antes vista, se posicionan como anfitriones del encuentro y recorren la muestra junto a sus invitados, se toman fotos y les cuentan a las y los visitantes sobre los objetos exhibidos. En la finalización del evento un saxofonista junto a una percusionista realizan algunas canciones y al terminar algunos niños se acercan a tocar la percusión, otros corren por el patio del museo o continúan tomándose fotografías junto a sus invitados, mientras otros ofrecen bebidas y cosas para comer a los presentes.

La muestra fue tan valorada durante el tiempo que se mantuvo en exposición, que al año siguiente el Museo Barrilete de la ciudad de Córdoba solicitó trasladarla a su propio espacio, lo que implicó, no solo el reconocimiento hacia los niños y las niñas, sino toda una serie de significaciones en ellos y ellas que movilizaron una experiencia inédita en sus vidas.

Experiencias de niños y niñas

En el proceso que se construye entre los niños y las niñas junto a las acciones educativas que promueven museo y escuela, entiendo que se produce una experiencia subjetiva valiosa. Comprendo que no es producto de una simple intervención, sino que es algo que elaboran los sujetos tras el largo proceso en el que se encuentran inmersos.

Dubet y Martuccelli (1998) afirman que la socialización en la escuela contemporánea ya no puede ser vista como la sociología clásica la comprendió, como un proceso de interiorización de normas y de valores. Al admitir que la integración de las diversas “funciones” que se le atribuía a la escuela (repartir bienes culturales útiles, función educativa y función de socialización) ya no sirve, entonces, el proceso de socialización debe estudiarse en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella.

> Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia, donde los jóvenes individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio de roles y expectativas acordadas, sino que son construidas *in vivo* por los actores presentes (Dubet y Martuccelli, 1998: 63).

Dubet y Martuccelli (1998) definen la *experiencia escolar* como "la manera en que los actores, individuos y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar" (p. 79). Esta experiencia posee una doble naturaleza:

> Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el *proceso* mediante el cual los actores construyen su experiencia [...] Por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen (p. 79).

Asimismo, el "cambio de voz", en mención al título de la muestra, lo considero inobjetablemente una decisión política y la misma toma relevancia hacia los modos del trabajo interno en la escuela y el museo. Este hecho problematiza a las instituciones, con el desafío que implica dar lugar a otros saberes que están anclados en la comunidad escolar y barrial, interpelándonos como trabajadores de la educación y en nuestras prácticas laborales en diferentes espacios. Es en esa interacción con los otros que se produce una movilización interna y por lo tanto esos diálogos dan como resultado el aprendizaje como fenómeno institucional. También para las maestras, el trabajo conjunto permitió "escuchar de manera distinta a los alumnos" (NdC, maestra, noviembre 2014).

Como propone Rockwell (1995),

> el contexto social y político impone límites y a la vez abre posibilidades de influir en las escuelas y de orientar direcciones o

> modificaciones futuras. [...] En la determinación de las transformaciones se encuentran en juego numerosas decisiones políticas, que son el trasfondo de otras tantas acciones técnicas o administrativas (p. 56).

En ese sentido, los logros y transformaciones no son solo producto de voluntades personales, sino que también se deben a que la experiencia educativa se desarrolló en un tiempo en el que se revalorizó la educación como derecho y bien público.

En su análisis de los tres planos para el estudio de las culturas escolares, Rockwell (2000) propone a la *co-construcción cotidiana* como un pilar fundamental para pensar las experiencias educativas. No se puede pensar a la escolarización como algo que las y los adultos le hacen a niños y niñas, sino que es necesario visibilizar la otra cara, aquella que muestra lo que niñas y niños hacen con la vida escolar, y las formas en que ellos contribuyen también a formar a las maestras.

> La co-construcción apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio. [...] En este plano, es importante situar la actividad como proceso y como unidad básica de análisis. La actividad, espacio de la microgénesis, incluye tanto una dimensión objetiva, cultural, como una dimensión subjetiva, de intervención activa de cada sujeto. Por ello es posible decir que, a partir del encuentro con la cultura heredada, se produce nueva cultura, nuevos significados, nuevas prácticas (Rockwell, 2000: 20).

De esta forma la co-construcción resultó parte de esta experiencia educativa en particular, y en ese movimiento doble, en el encuentro entre niños y niñas y adultos/as, se pudo articular una nueva dinámica al momento de "transmitir una cultura" y así recrearla de una manera novedosa. Aun así, el proceso de co-construcción permitió, además, reflexionar en torno a las relaciones que se iban tejiendo entre niños y adultos, y me posibilitó, particularmente, reflexionar en mi posición de etnógrafo adulto con respecto a niños y niñas estudiantes.

En relación a mis preguntas acerca de las experiencias educativas y de cómo niños y niñas significaban las instituciones, pude observar las transformaciones que se fueron produciendo en dichos sujetos a lo largo del año. Transformaciones que se vieron manifestadas desde la palabra, hasta sus propios cuerpos en la utilización del espacio. El museo, en ese sentido, permitió dilucidar un abanico de comportamiento que fue desde la rigidez hasta la total libertad y espontaneidad manifestada con el correr del año, siendo la muestra final el momento consagratorio a tales observaciones.

Siguiendo los aporte de Mayol (2010) que entiende que la "apropiación implica acciones que recomponen el espacio propuesto por el entorno en la medida en que se lo atribuyen los sujetos, y que son las piezas maestras de una práctica cultural espontanea: sin ellas, la vida de la ciudad sería una vida imposible" (p. 10), sumado a los aportes de Rockwell (2011) que propone que los niños y las niñas no solo se apropian de espacios, también pueden apropiarse de tiempos, palabras y saberes. "Los niños toman para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen de por sí y lo transforman para poder comprenderlo" (p. 35). Es que considero que, efectivamente, los niños y las niñas han realizado una apropiación del museo, la escuela y de sus propios procesos de aprendizaje, entendiendo que apropiación es aquel proceso de interiorización y exteriorización de significaciones en estrecha relación con sus experiencias educativas.

Trabajar con el concepto de experiencia supone no desconocer que el mismo posee una dimensión temporal en donde van a experimentarse transformaciones, y estas van a estar condicionadas por factores externos a los sujetos que construyen dicha experiencia. Para Lahire (2007) los públicos más jóvenes (niñez y adolescencia) "viven en un régimen cultural caracterizado por constricciones múltiples, más o menos interiorizadas bajo la forma de costumbres y de gustos personales" (p. 32). Así plantea que existen tres grandes constricciones: del grupo de pares, basadas mayoritariamente en los productos de la industria cultural; de la escuela, en materia de prácticas culturales legitimadas; y constricciones culturales parentales.

De esta forma, Lahire entiende que son tiempos marcados por socializaciones múltiples, esto implica comprender a niños y niñas "en el seno de las diferentes configuraciones de relaciones de interdependencia entre los actores que componen el universo familiar, el grupo de pares y la institución escolar" (2007: 23).

Por último, voy a recuperar los aportes de Thompson (1989) sobre el concepto de experiencia: "Su noción de experiencia conjuntó las ideas de influencia externa y sentir subjetivo, lo estructural y lo psicológico". [Para Thompson] "la experiencia significaba «ser social», las realidades vividas de la vida social, [...] y las dimensiones simbólicas de la expresión" (Scott, 2001: 56). "La gente no sólo experimenta su propia experiencia como ideas, dentro del pensamiento y su procedimiento, también experimentan sus propias experiencias como sentir" (Thompson en Scott, 2001: 56).

De esta forma, comprendo a la experiencia educativa de niños y niñas como un proceso diacrónico estructurado por socializaciones múltiples, con una fuerte agencia en el sentir singular y colectivo, que deja *marcas/huellas* (Rockwell, 1995) en las subjetividades de los individuos.

La investigación permitió observar transformaciones en todos los sujetos que fuimos parte de la misma. Una entrevista con la maestra deja ver el efecto de esa experiencia educativa:

> Mariano: ¿Cómo viste y cómo viviste ese proceso en los niños? ¿Pudiste ver algunos cambios?
>
> Maestra: Yo vi muchas cosas positivas, una de ellas es esto de que ellos se sienten parte del museo, se sienten parte y se sienten como anfitriones, esto de entrar y sentirse..., yo los he retado los días que íbamos que estaban los guardias de seguridad y ellos se mandaban a buscarlos a ustedes. Ellos entraban con ese entusiasmo que nada que ver los primeros días que tenían un miedo, no entraban solos ni de casualidad, atrás nuestro. Eso, por un lado, que está bueno que ellos se sientan... como anfitriones en el museo, igual que si estuvieran en la escuela. Ellos perciben que hay cariño y un verdadero interés, más

> allá de una cuestión de amistad que puedan sentir ellos con ustedes, pero ellos sienten y perciben, los padres y los chicos, que hay interés en ayudarlos, en compartir, en realizar cosas juntos, hay interés. Y yo creo que eso es lo que logra cambios. Distinto si fueran ustedes como han ido otras instituciones a darles una charla, enseñarles algo y se van, "chicos resuelvan esto", "hagamos lo otro", pero realmente acá se vio, y lo han contado los chicos de distintas formas, el interés. Y yo he visto eso, los chicos están más relajados en los talleres. Pero yo creo que el punto está en que este proyecto los hizo sentirse importantes, que son importantes. Y eso del interés, me parece que moviliza en cualquier ser humano, a uno le pasa porque todos necesitamos sentirnos útil e importante para hacer un montón de cosas. [...] Pero eso, esa intervención así de decir en algún momento yo fui importante para alguien, en la escuela, en lo que sea, el museo, o demostré que podía hacer cosas. Sobre todo en estos chicos que tienen una mochila desde primer grado, "no sabés" "no podés" "no querés" "no te gusta" "no hacés nada" "no servís", ver que pueden hacer cosas, y que pueden ser parte de un museo, de una actividad artística, que ellos en otro momento no se imaginaban que podían ser parte (Entrevista maestra, diciembre 2015).

Este registro nos permite ver los efectos que puede producir una experiencia educativa articulada. Investigar en torno a ella nos obliga a introducirnos al cotidiano escolar, a las singularidades que no pueden ser explicadas desde miradas globales sino, por el contrario, es en esa cotidianeidad que es posible percibir lo que niños y niñas hacen con sus propios procesos de aprendizaje.

> La existencia de esa heterogénea y contradictoria realidad cotidiana, su construcción como objeto de conocimiento, permite cuestionar el círculo teórico de "la reproducción". Permite asimismo conocer las condiciones para una ruptura y reelaboración de prácticas y concepciones educativas emprendidas sobre la base de esa misma cotidianeidad (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 17).

La manera en que las y los estudiantes se hicieron cargo del proceso educativo, lo tomaron y lo reelaboraron para poder torcer así un

imaginario que los ubicaba como "incapaces", "indeseados", permitió vislumbrar, no solo las consecuencias de la participación misma, sino la construcción de un proceso profundamente educativo y colaborativo. Posibilitó que niños y niñas colectivamente alteren esa "mochila que llevan desde primer grado", ese lugar social que les toca y nadie desea ocupar.

Así como esta maestra cuenta que para los niños y las niñas participar de este proyecto implicó ser reconocidos y valorados, también para nosotros, los adultos, significó transformaciones en múltiples aspectos. Desde pensar un abordaje más amplio que los límites del aula al momento de construir el aprendizaje, hasta el desarrollo de diálogos más horizontales entre la totalidad de quienes forman parte de él.

La efectiva apropiación del museo y la escuela y el vínculo que se fue tejiendo entre las instituciones y los espacios públicos durante este primer año, me despertaron una serie de preguntas vinculadas a estos últimos. La ciudad y el barrio se presentaban ahora con mayor resonancia, y el deseo de indagar sobre los modos en que niños y niñas transitaban estos espacios se consolidaba como un objetivo de investigación.

2. Experiencias urbanas de niños y niñas[11]

Las experiencias educativas de los niños y las niñas se mostraron en un diálogo constante con las experiencias urbanas. Pensar las primeras de manera aislada sería trazar un recorte que limitaría su análisis, así como también pensar lo barrial sin lo escolar se ofrecería como un proceso discontinuado, ya que, como intentaré desarrollar en este apartado, al momento de experimentar el espacio urbano la escuela se torna un eje fundamental para los niños y las niñas.

[11] Un abordaje más detallado sobre estas experiencias urbanas puede encontrarse en Pussetto (2018).

Analizar así la relación barrio[12]-escuela es trascender el recorrido cotidiano de lunes a viernes, a la institución: implica una serie de prácticas y significaciones sobre el espacio escolar que va más allá de la actividad misma de ir a clases.

En este apartado se intentará dar cuenta de esa relación que niños y niñas construyen con el espacio urbano ingresando de lleno en sus modos de transitar el barrio, haciendo especial foco en los límites, principalmente el que separa barrio-asentamiento, y en los vínculos que tejen niños y niñas entre el barrio y la escuela.

De Certeau (2000) entiende el espacio como lugar practicado; para el autor, son los caminantes los que transforman en espacio la calle, geométricamente definida como lugar por el urbanismo. Es en el espacio y en el andar donde se produce una “triple función enunciativa: es un proceso de apropiación del sistema topográfico por parte del peatón; es una realización espacial del lugar; implica relaciones entre posiciones diferenciadas, es decir contratos pragmáticos bajo la forma de movimientos” (De Certeau 2000: 110). Esta triple función es útil para pensar la manera en que los niños y las niñas transitan el espacio y mediante ese transitar le otorgan significado, que no pretende cristalizarse sino, por el contrario, se sostiene en constante fluctuación.

Fronteras urbanas

Muchas de las reflexiones por parte de los niños y las niñas sobre el espacio público y sobre la construcción y las maneras de apropiarse de él se desprendieron de continuos talleres que giraron en torno a esos temas. También estas instancias mostraron la capacidad de acción que tienen las y los estudiantes en el andar por el barrio, el transitarlo, modificarlo y vivenciarlo de múltiples formas.

[12] Cuando hago referencia al barrio en singular, me refiero a los barrios Independencia y 17 de Agosto. Su cercanía, continuidades históricas y el hecho de que los niños y las niñas que asisten a la escuela Güemes vivan en estos dos lugares, posibilitan ser pensados en singular al momento de hablar de lo barrial.

Una cuestión particular fueron los límites socio-urbanos con la principal problemática que giraba en torno al barrio y el asentamiento.

La demarcación *villa/barrio* era utilizada por los varones, para burlarse de quienes vivían en la villa que estaba asociada por los niños con ciertas características negativas, tal como: "en ese lugar son todos choros" (NdC, mayo 2015). La cuestión de los límites se vuelve un hecho de especial atención en la dinámica urbana y escolar. Como afirma Maldonado (2002),

> en diferentes momentos históricos se observa que la fuerza del *límite social* es más significativa y persistente que los contenidos culturales. Límites lábiles, generados en la interacción social, donde la característica de la misma es la asimetría en la relación. Unos tienen derechos de atribuir identidades (generalmente descalificatorias) y otros luchan por mantener su autoidentificación o tratar de esconder y negar su origen para no ser objeto de estigma y discriminación. La educación es uno de los espacios privilegiados de disputa de estos límites, tanto desde las políticas como desde la interacción entre los diferentes actores que conforman las instituciones (p. 58).

Los límites vinculados a las configuraciones espaciales que realizan los sujetos en la ciudad tienen un componente histórico y, por supuesto, una continua actualización. De esta forma, retomando a Simmel (1986), entiendo a los límites como hechos sociales con forma espacial. Para el autor, es el hecho sociológico el que establece la relación espacial.

Los límites o fronteras espaciales constituyen fuertes marcas en las subjetividades de niños y niñas; el *límite social,* en este caso, produce distintos efectos en cada uno/a de ellos/as. Aunque ambos barrios, Independencia y 17 de Agosto, albergan a clases subalternas, *vivir en la villa* representa una fuerte marca estigmatizante. En ese sentido, los límites no solo nos hablan de polarización de clases sociales, sino que también se producen al interior de una misma clase. Escapar de esas marcas, para niños y niñas, es una necesidad, aun cuando para ello reproduzcan estas mismas estigmatizaciones.

Caminar el barrio

La indagación sobre las significaciones en torno al barrio de parte de los niños y las niñas permitió profundizar sobre la complejidad que se visibilizaba en el análisis de la ciudad. La heterogeneidad de comportamientos y aprehensiones de lo barrial nos imposibilita inscribir un sujeto plural y mucho menos universal pero, teniendo en cuenta ciertas características compartidas como la edad y la clase subalterna o las prácticas y experiencias escolares, es posible encontrar similitudes y diferencias en sus experiencias urbanas cotidianas que permitan mostrar el complejo entramado de lo social y la continua construcción de la ciudad y de sus experiencias por parte de los sujetos.

Cada uno de los niños y las niñas trazaba diferentes formas de vivenciar el espacio urbano. Muchas de las formas de transitar están marcadas por los padres de cada uno/a, los permisos en relación al destino y a la hora.

Una niña cuenta que por el lado de las vías no la dejan ir porque "te roban hasta las orejas...", pero cuando estamos en ese espacio por un recorrido que decidimos hacer todos juntos dice: "a mí me dio alegría por donde estábamos caminando y el puente, también me gustan las montañas que se ven desde el puente" (NdC, agosto 2015).

La inseguridad es algo que se repite de manera continua y muchas veces actúa como un límite más al momento de ocupar ciertos espacios. Las descripciones del barrio que realizan, oscilan entre el barrio *tranquilo* y el barrio *quilombo.* Muchos relatos cuentan episodios de violencia y en su mayoría suelen estar asociados a dos grupos distintos que "tienen problemas entre ellos y la policía".

Asimismo, la tranquilidad del barrio se asocia con la cercanía al "campo", al fin del trazado urbano. También destacan que viven cerca de sus familiares, primos, tíos, abuelos, y eso hace que sea un barrio en el que les gusta estar.

"La plaza del mástil" es un espacio muy frecuentado por parte de los niños y las niñas. Diversas actividades durante el horario escolar se realizaron ahí, ya que era la plaza elegida, incluso hasta llevaron adelante

un proyecto para plantar árboles, ya que era una de las cosas que hacía falta en dicho espacio. *Jugar al fútbol, tomar una gaseosa, pasar el rato, estar con amigos,* suelen ser actividades que realizan en esa plaza. Asimismo, las maestras comenzaron a utilizar este espacio para diversos encuentros como jornadas barriales con otras organizaciones o instituciones, plantar árboles, y también para realizar el tejido de las sillas para la muestra realizada en el Museo de la Estancia en el año 2014.

> Nos pedían ir a la plaza del mástil y nosotros queríamos la otra... la más linda... Después de recorrer el barrio con el Museo, nos dimos cuenta, que había que escucharlos de otra manera, que esa plaza era la suya y la otra era la de 'los chetos' del barrio, y así empezamos a intervenir también la plaza (Silvina, maestra de grado, octubre 2014).

La plaza comienza a ser frecuentada también dentro de las horas de clases, mediante las actividades propuestas por las maestras. En los dibujos del barrio realizados por las y los estudiantes "la plaza del mástil" fue uno de los espacios más pintado en sus carpetas y cuadernos.

Las canchitas

Todas las canchitas del barrio tienen en común ser un espacio rectangular, en donde se ubican, en sus lados más cortos, dos arcos de fútbol, ya que suele ser un espacio en el que principalmente se practica dicho juego. Si bien esta es la condición principal para ser considerado como canchita y se repite en cada una de ellas, no todas van a estar atravesadas por las mismas condiciones.

> Mariano: Vamos a organizar un partidito entonces.
>
> Diego: Pero acá en la escuela.
>
> Mariano: No, yo quiero jugar ahí en el barrio.
>
> [...]
>
> Lucas: ¿Vos no podés venir mañana, Mariano? Jugamos al fútbol acá en la escuela, en la clase de gimnasia (NdC, junio 2015).

En el barrio hay cuatro canchitas. Las cuatro comparten las características para ser consideradas canchas de fútbol, pero mantienen diferencias sustanciales en la significación que los niños realizan. Todas ellas están a un alcance no mayor a los quinientos metros de la escuela, que está ubicada en el centro del barrio.

La canchita frente a la iglesia es un espacio ubicado en un terreno baldío, que varios de los vecinos y vecinas fueron preparando para ponerlo en condiciones como cancha de fútbol. Allí suelen hacerse torneos barriales de fútbol y es frecuentado por niños y niñas para realizar dicha actividad en sus tiempos fuera del colegio.

Otra de las canchitas es la que se encuentra dentro de la escuela, en el patio. Este espacio suele ser utilizado por los niños y las niñas en los horarios de los recreos, en las clases de gimnasia y ratos libres dentro del horario escolar, principalmente.

La tercera canchita en donde los niños y las niñas suelen ir a jugar está en "la plaza del mástil". Esta plaza es la más grande del barrio y, como se ha dicho, fue espacio de múltiples encuentros durante actividades escolares que proponíamos junto al museo y las maestras.

Por último, la cuarta canchita es de propiedad privada, se llama "Los Pinos" y solo se puede jugar ahí mediante un alquiler. Este lugar se encuentra ubicado hacia el sur del barrio, en el extremo opuesto al asentamiento. Los niños cuentan que a veces juntan plata entre muchos y van a jugar, pero no suele ser una actividad rutinaria, ya que el dinero limita su uso. Asimismo, cuando van a jugar ahí, solo lo realizan por una hora, que es el tiempo que permite su alquiler.

Las canchitas comenzaban a vislumbrarse como espacios en disputa y fue precisamente eso lo que me permitió ver que, durante un tiempo, mis prenociones en torno a la escuela me hacían perder de vista qué estaba sucediendo en los niños y las niñas y el vínculo que establecían con esta institución, en especial con el espacio de la canchita.

La canchita frente a la iglesia, junto a la canchita de "la plaza del mástil", eran frecuentadas por los niños y las niñas fuera del horario de clases, entonces ¿qué había en la canchita de la escuela, que era elegida para jugar al fútbol conmigo, antes que en los otros espacios?

La respuesta comenzaba a aclararse tras compartir diversas charlas con ellos.

La canchita de la escuela se mostraba como el único espacio del barrio donde los niños y las niñas eran los protagonistas únicos de ese espacio. Si bien, mayormente, debían respetar ciertos horarios escolares para su utilización, al momento de poder usarlo nada ni nadie podía sacarlos de ahí. Asimismo, al tener parte de un alambrado cortado, la canchita de la escuela también era usada por ellos durante los fines de semana. Por esto último, eran frecuentes las quejas de los niños y las niñas cuando otras personas del barrio (no estudiantes) se metían a jugar al fútbol, ya que "rompen la escuela". De esta forma, estar dentro de la escuela les otorgaba un cierto marco de protección en relación con los *quilombos* del barrio o a jóvenes que abusaran de su fuerza y los pusieran en lugares de sometimiento. En la escuela, ellos eran los dueños y señores.

Las canchitas y la escuela, espacios en diálogo

Al comenzar a dialogar con niños y niñas mis preguntas se centraban en el espacio de las canchitas, poniendo una cierta distancia a cuestionarme sobre las instituciones. Este "retorno" a la escuela que hacían continuamente los niños mediante el uso de la canchita, fue fundamental para (re)pensar esta institución como un espacio de empoderamiento de niños y niñas, así como también para profundizar mis preguntas en torno a las instituciones públicas y el barrio, no como espacios distantes, sino con una permanente interacción y vínculo por parte de las y los estudiantes en su continua apropiación y significación. En este sentido, es imposible concebir la escuela como una isla ajena a lo que sucede en el barrio, no existe, para los niños y las niñas, tal fragmentación del espacio escolar/barrial. Por el contrario, hay continuidades que se perciben en el andar por el barrio junto a niños y niñas y en las actividades, juegos o charlas que se realizan dentro del aula. Un buen ejemplo de ello fue ver cómo para las maestras resultó indispensable, una vez visibilizados, continuar

sus actividades cotidianas trazando esos vínculos, y al hacerlo, habilitar nuevas preguntas, dinámicas y actividades que continuaron esa relación dialéctica entre el adentro y el afuera escolar.

Ese "volver a la escuela" no solo fue un disparador para percibir dicha institución como un espacio de empoderamiento de niños y niñas, sino que también significó una alerta para dejar de pensar las experiencias educativas como algo que se produce únicamente dentro del perímetro de la escuela y en el horario de clases. Experiencias educativas y urbanas conforman un entrelazado dinámico de significaciones y disputas por parte de niños/as y adultos/as, incapaces de ser leídas de manera aisladas. Los modos de socialización que se (re) producen en la escuela, las canchitas, la plaza del mástil, los límites barriales, dan cuenta de ello.

3. Reflexiones finales

La reconstrucción de algunas dinámicas y prácticas que niños y niñas realizan tanto en esta escuela de la ciudad de Alta Gracia como fuera de ella, nos ha permitido conocer y analizar experiencias educativas que construyen en el cotidiano escolar, así como también en el entramado con el museo y el barrio en el que viven.

A partir del trayecto construido junto a niños y niñas en el marco de esta investigación, se brindan una serie de reflexiones que buscan resaltar las principales contribuciones que esta aporta al estudio de infancia, escuela y museo en la provincia de Córdoba.

Experiencias educativas y urbanas. Las desigualdades sociales en la ciudad de Alta Gracia marcan las experiencias de las y los estudiantes con quienes trabajamos, y forman parte de las que atraviesan los sectores populares. Asimismo, esa subalternidad en la que viven no está dada: se construye históricamente y niños y niñas la viven de manera dinámica. A través de ellas vislumbraron los diversos modos en que transcurren sus prácticas, de esta forma, niños y niñas se

apropian de nuevos espacios, viajan a otra ciudad, producen nuevos modos de aprendizaje. Los límites no son fijos y desde las prácticas cotidianas es posible analizar y descubrir los matices que se encuentran en cada una de estas experiencias de subalternidad.

Entendiendo que museo y escuela son constructoras de infancias, es indispensable ver qué hacen las y los estudiantes con dichas instituciones. De esta forma, la experiencia educativa que construyeron permitió comprender a museo y escuela como terrenos de disputa política. Fue así que las y los estudiantes permearon espacios y prácticas educativas logrando producir algunas transformaciones hacia los modos de aprendizaje.

Sentarse a imaginar. Ese fue el primer sobresalto para dar cuenta de estas disputas que se producen hacia el interior de la escuela. Sentar a maestras y directivos a imaginar es analizado en este trabajo como un acto de *subversión* del cotidiano escolar, ya que fue este suceso el que trastocó el orden establecido. Al tomar la palabra y la acción, niños y niñas promovieron una manera de cuestionar contenidos y dinámicas educativas, así como también hicieron visible una pregunta fundamental, ¿estaban quizás produciendo una nueva forma de encarar la escuela?

Salir del aula para originar una posible transformación es llevar la esfera de lo privado –lo que se produce en la clase–, al espacio público, al lugar de lo visible, donde efectivamente se disputa lo político. Entonces me pregunto, ¿puede este acto de *subversión* ser pensado como una acción o práctica política por parte de niños y niñas? Es preciso tener en cuenta que existió una preocupación de parte de las instituciones por dar lugar a estos procesos, como se puede ver, por ejemplo, al disponer del equipo del área educativa del museo, dotado de recursos, para acompañar durante dos años esta experiencia educativa.

"Un cambio de voz". El nombre que niños y niñas le otorgan a la muestra realizada en el museo, parece condensar una serie de cuestiones

que fueron entrando en tensión a medida que esta investigación avanzaba. "La Güemes se muestra por un cambio de voz" parece ser una suerte de metáfora del proceso educativo que comienza con una movilización de las maestras mediante una demanda y culmina con niños y niñas siendo protagonistas y constructores de sus experiencias educativas.

Esta experiencia nace de una construcción colectiva entre adultos/as y niños/as. Este fue un pilar fundamental para propiciarla, pudiendo dar lugar al efecto de la interacción que producen los sujetos en el cotidiano escolar. Durante los dos años de esta investigación y en el medio de una coyuntura específica, es de destacar que las políticas educativas que se fueron implementando en la última década, tanto en escuelas como en museos, son habilitadoras de este tipo de innovación. Es en la articulación de vidas cotidianas y políticas públicas que se producen acciones particulares y es, ahí mismo, donde suceden valiosas transformaciones que no solo movilizan a cambios en prácticas educativas, sino que alcanza significaciones impensadas para estos niños y niñas.

El empoderamiento no sucede solo en la acción de las y los estudiantes, sino que tanto adultos como espacios (escuela, barrio, museo), posibilitan tal resultado. No se trata de recortar efecto a las acciones de niños y niñas, sino de dar cuenta que las experiencias educativas suceden en múltiples vínculos, tornándose así posible la transformación.

"El sentirse importantes", como relata la maestra en una entrevista, es sustancial en el proceso de aprendizaje. El ser reconocidos, no parte tanto de una lógica verticalista como del hecho de que niños y niñas fueron protagonistas y produjeron sus propias prácticas educativas. En ese sentido, el reconocimiento implica poner al otro en pie de igualdad y articular saberes en función de una experiencia común.

El andar de la ciudad. Otro efecto directamente vinculado a la experiencia educativa que se pudo evidenciar fue el diálogo que se trazó entre escuela y barrio. Fue esta investigación la que permitió

dilucidar esa continuidad entre ambos espacios, así como también la extensión e incorporación del museo a ese continuo. En ese sentido, los espacios no quedaron reducidos a una suerte de plataforma para la acción de niños y niñas, sino que fueron el efecto mismo de sus propias prácticas.

El espacio de *las canchitas* fue el lente propicio para dar cuenta de tal continuidad. Nuevamente los límites volvían a ponerse en tensión y ese adentro y afuera escolar no constituyó un núcleo cerrado de socialización. La canchita de la escuela, apropiada por niños y niñas fuera del horario y días de clases, hizo posible comprender que barrio y escuela entablan límites permeables que ofrecen mucha más continuidad de las imaginadas.

Los modos de transitar y apropiarse que tienen niños y niñas permiten ver que las fronteras entre los espacios de la ciudad no son claras e impenetrables, sino, por el contrario, admiten grietas y porosidades susceptibles de ser permeadas por los propios sujetos. En este diálogo que entablaron escuela y barrio, la canchita permitió comprender a la escuela no solo como un espacio de coerción, sino como un espacio propio que permite el vínculo de pares entre lo lúdico y el aprendizaje constituyéndose en un espacio para la infancia.

Considero que esta investigación se torna valiosa para desmentir la idea de que la escuela pública "no sirve", ya que es, precisamente, quien permitió que estos niños y niñas hayan podido acrisolar una experiencia de cómo torcer una trayectoria que los posicionaba como sujetos "incapaces". Es la educación pública, en tanto museo y escuela, la que los reconoce a estos niños y niñas y a partir de ahí que resulta factible construir una experiencia educativa realmente transformadora y significativa para sus propias vidas. Es justamente lo público lo que se pone en debate y es desde ahí mismo que estos/as estudiantes construyen sus experiencias, trazan vínculos, se apropian y (re)elaboran su aprendizaje. En ese sentido, niños y niñas también disputan los significados de lo público, cimientan sus vidas desde ese lugar y revalorizan este espacio para su bien común.

Bibliografía

De Certeau, M. 2000 “Andares de la ciudad” y “Relatos de espacio” en *La invención de lo cotidiano I* (México: ITESO).

Dubet, F. y Martuccelli, D. 1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Barcelona: Losada).

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. 1983 “Escuela y clases subalternas” en *Cuadernos Políticos*, (México DF: Ed. Era) Nº 37.

Lahire, B. 2007 “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples” en *Revista de Antropología Social* (Buenos Aires: UBA).

Maldonado, M. 2002 “Diversidad y desigualdad: Desnaturalizaciones y tensiones en el análisis educativo” en *Revista Páginas*, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (Córdoba: Narvaja Editor) Nº 2 y 3.

Mayol, P. 2010 “El barrio” en De Certeau, M. *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar* (México: Universidad Iberoamericana/Instituto tecnológico y de estudios superiores de Occidente).

Portal, M. A. 2009 “Las creencias en el asfalto. La sacralización como una forma de apropiación del espacio en la ciudad de México” en *Cuadernos de antropología social* (Buenos Aires: FFyL, UBA) Nº 30.

Pussetto, M. 2018 “La Producción del Espacio Urbano. Experiencias de Niños y Niñas de Sectores Populares en la Ciudad de Alta Gracia” en *Revista Cuestión Urbana* (Buenos Aires: Centro de Estudios de Ciudad, Facultad de Ciencias Sociales, UBA) Año 2, Nº 3. ISSN 2545-6881.

Rockwell, E. 1995 “De huellas, bardas y veredas” en *La escuela cotidiana* (México DF: Fondo de Cultura Económica).

Rockwell, E. 2000 “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural” en *Revista Interações* (San Pablo, Brasil) jan-jun, Vol. V, Nº 009.

Rockwell, E. 2011 “Los niños en los intersticios del cotidiano escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?” en Batallán y Neugeld *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (Buenos Aires: Ed. Biblos).

Scott, J. (1992) 2001 “Experiencia” en *Revista La Ventana* (Guadalajara, Jalisco, México) Nº 13, julio, pp. 43-73.

Simmel, G. [1927] 1986 “El espacio y la sociedad” en *Sociología 2. Estudios sobre las formas de socialización* (Madrid: Ed. Alianza).

Thompson, E. P. 1989 *La formación de la clase obrera en Inglaterra* (Barcelona: Ed. Crítica, trad. Elena Grau).

Sobre las autoras y el autor

Elena L. Achilli Investigadora del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario; Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu); Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Profesora Titular Ordinaria (1985-2016) en la Escuela de Antropología, FHyA-UNR; Doctorada en Área Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Autora de diversas publicaciones en las líneas que trabaja: escuelas y familias, trabajo docente, educación indígena, problemáticas de orden teórico-metodológico vinculadas a la investigación socioantropológica. Entre ellas, *Escuela, Familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*, Rosario: Laborde, 2010. E-mail: eachilli@tower.com.ar

Mónica María Maldonado Licenciada en Antropología Social, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México. Magíster en Investigación Educativa con orientación socioantropológica. Docente Investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Titular de Antropología Social y Educación (2001-2016) y de Problemáticas de la Antropología Social (2010-2016) en la Facultad Filosofía, UNC. Directora de distintos proyectos de investigación referidos a estudiantes de escuelas primarias y secundarias, entre ellos

"Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos", del que se origina este libro. E-mail: monicamaldonado10@gmail.com

Carolina Saiz Doctora en Comunicación, Cambio Social y Desarrollo por la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, estudio financiado con una beca otorgada por la Agencia Española de Cooperación Internacional. Licenciada en Comunicación Social y Magíster en Comunicación y Cultura por la Universidad Nacional de Córdoba. Estudiante de la Diplomatura en Educación y Nuevas Tecnologías en Flacso, Buenos Aires. Participación en jornadas, congresos y publicación de artículos en la línea que trabaja: Las TIC y los cambios en la atención y el interés de los estudiantes secundarios en la escuela. E-mail: carosaiz@yahoo.com.ar

Adriana Bosio Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Investigación Educativa con orientación socioantropológica por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente en Institutos de Formación Docente de la Provincia de Córdoba. Coordinadora del área educacional de la Fundación CESOPOL de 2005 a 2019. Capacitadora en cursos de Extensión Universitaria y carreras de postgrado de la UNC. Investigadora en el Programa de Investigación "Estudios socioantropológicos en Instituciones Educativas" CEA – UNC (2016-2021). Colaboradora en el Proyecto PISAC-COVID-19 "La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia y postpandemia" (2020-2021). E-mail: redbosio@hotmail.com

Silvia Servetto Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Investigación Educativa con orientación socioantropológica, Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Directora alterna de la Maestría en Investigación Educativa con orientación socioantropológica (CEA-FCS-UNC, Argentina). Directora del proyecto de investigación "Transformaciones de los

procesos de escolarización y experiencias estudiantiles (Córdoba, mediados del siglo XX a la actualidad)" (SECyT-UNC) y codirectora de "Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos" (SECyT-UNC), de los que muchos de los autores y autoras de este libro forman parte. E-mail: silvia.servetto@gmail.com

Valeria Rosario Balmaceda Maestra de Enseñanza Básica y Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba. Especializada en Educación Popular en el Instituto Superior de Formación Docente "Renee Trettel de Fabián". Docente en el Instituto Nacional de Formación Docente INFoD (2012-2015). Docente en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos ISEP (2018-2020). Tutora de jóvenes de 14 a 17 años en Ciclo Básico (2002-2012) y coordinadora del PIT (2010-2011) en el Instituto Nuestra Señora del Trabajo. Maestra en escuelas rurales del interior de la Provincia de Córdoba desde 2014 hasta la actualidad. E-mail: valebalma2014@gmail.com

Olga Bartolomé Magíster en Pedagogía; Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica. Licenciada en Ciencias de la Educación, UNC. Coordinadora del Museo Escolar de la Escuela Normal Superior Agustín Garzón Agulla desde 2018. Docente de nivel superior en institutos de formación docente y capacitadora en cursos de Extensión Universitaria de la UNC. Coordinadora del Área Educativa del Museo Nacional Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers, Córdoba (2010-2017). Integrante del Área educativa de la Estancia Jesuítica Jesús María (2018-2019). Coordinadora Pedagógica del programa "Museos y Educación: Aproximaciones a una pedagogía critica del patrimonio", UNC (2013-2014). E-mail: olgabartolome4@gmail.com

Mariano Pussetto Maestrando en Investigación Educativa con orientación socioantropológica, Licenciado en Antropología y Becario de SECyT UNC. Líneas de trabajo: la investigación sobre experiencias educativas de infancias y juventudes, con foco en la intersección

de los ámbitos institucional y social. Últimas publicaciones: "Experiencias de infancias en el hogar-escuela de la ciudad de Córdoba a principios de la década de 1950". *XV Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural*, Facultad de Humanidades y Artes, Rosario, 2019; "La producción del espacio urbano. Experiencias de niños y niñas de sectores populares en la ciudad de Alta Gracia", *Cuestión Urbana (2)*3, 2018. E-mail: pussettomariano@gmail.com

Etnografías en tramas locales

Experiencias escolares, apuestas y desafíos

Repensar proyectos pedagógicos y tramitarlos en la larga duración es la voluntad detrás de este volumen de artículos de investigación que se propone reconocer huellas, palabras, emociones y contrariedades de diferentes jóvenes y procesos de escolarización en Córdoba (Argentina). La indagación se sustenta en la perspectiva socioantropológica y en un proceso de trabajo de campo prolongado, que permite mirar desde adentro los modos que las y los estudiantes adolescentes tienen de habitar la escuela. Los textos recorren la vida juvenil mostrando con consistencia distintos procesos, desde la presencia de los lenguajes digitales y sus prácticas escolares y populares, hasta las tensiones que se abren con las políticas educativas de inclusión para jóvenes que viven en condiciones de pobreza. Estas reflexiones esperan abrir camino a nuevas formas de experimentar el paso por las escuelas; menos desiguales y dolorosas para algunos; más estimulantes, cooperativas y solidarias para todos.

ISBN 978-987-722-849-6
9 789877 228496